

1

Collection
Premier
Cycle

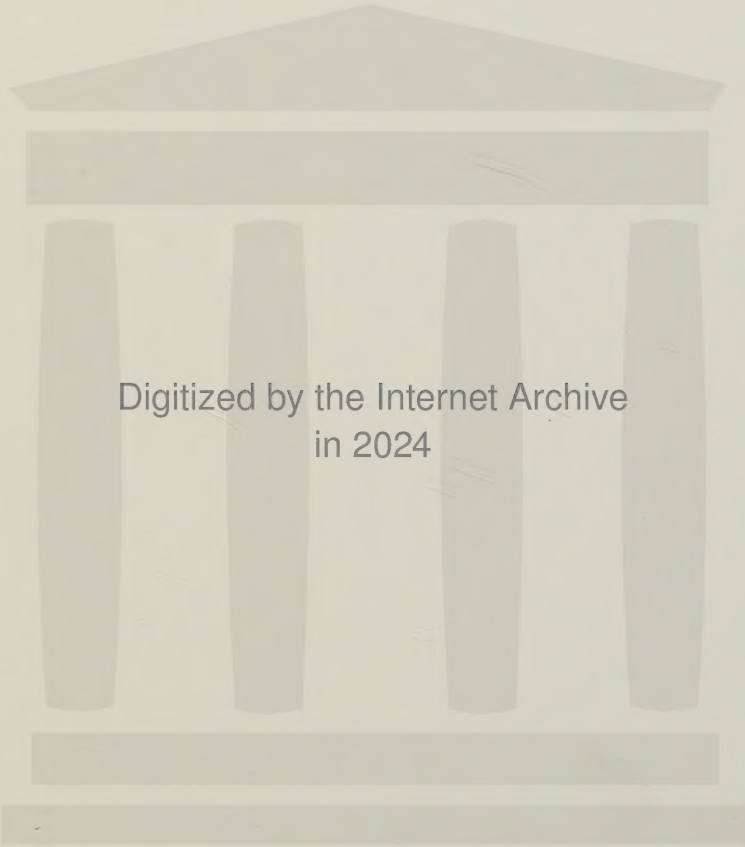
Les valeurs de l'éducation

OLIVIER REBOUL



Presses
Universitaires
de France

puf



Digitized by the Internet Archive
in 2024

Les valeurs de l'éducation

DU MÊME AUTEUR

- L'homme et ses passions d'après Alain*, 2 vol., PUF, 1968.
Kant et le problème du mal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1971.
L'éducation selon Alain, Vrin, 1974.
Nietzsche, critique de Kant, PUF, 1974.
Le slogan, « Complexe »/PUF, 1975.
L'endoctrinement, PUF, 1977, traduit en quatre langues.
Langage et idéologie, PUF, 1980, traduit en trois langues.
Qu'est-ce qu'apprendre ?, PUF, 1980, traduit en quatre langues, 4^e éd., 1991.
Le langage de l'éducation, PUF, 1984.
La rhétorique, PUF, « Que sais-je ? », n° 2133, 1983, 3^e éd., 1990.
La philosophie de l'éducation, PUF, « Que sais-je ? », n° 2441, 1989, 2^e éd., 1990.
Introduction à la rhétorique, PUF, « Premier cycle », 1991.
Les valeurs de l'éducation.



Collection
Premier
Cycle

Les valeurs de l'éducation

OLIVIER REBOUL

Professeur à l'Université
des Sciences humaines de Strasbourg

*Presses
Universitaires
de France*



Ce qui est humain, c'est que le sacré passe avant l'utile.

ALAIN, *Propos du 6 décembre 1930.*



ISBN 2 13 044933 6

Dépôt légal — 1^{re} édition : 1992, septembre

© Presses Universitaires de France, 1992
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

Sommaire

Introduction, 1

Valeur et sentiment : exemple de l'ennui, 1

Les jugements de valeur, 2

Qu'entendre par valeurs de l'éducation ?, 4

Ce qui n'est pas valeurs de l'éducation, 4

Des valeurs hors de la vie ?, 5

Qu'est-ce qu'apprendre ?, 7

Apprendre à être : une éducation permanente, 8

NOTE SUR L'ÉDUCATION NOUVELLE, 9

PREMIÈRE PARTIE

FONDEMENTS

I - L'exemple de la lecture, 13

Les druides et nous, 13.

Pourquoi lit-on ?, 14

Retours aux druides : les cultures orales, 14 ; *La tradition orale et l'écriture*, 15 ; *La lecture, une mutation*, 17.

Le cours ou le livre ?, 19

Les cours sont-ils utiles ?, 19 ; *Le cours enchaîne*, 20 ; *La fonction essentielle des cours*, 21.

Un acte religieux et un acte critique, 22

Le Moyen Âge et nous, 22 ; *Comment lire*, 24.

TÉMOIGNAGE : UN CAS PERSONNEL D'ALEXIE, 26

II - Qu'est-ce qu'une valeur ?, 29

La perle : du désir au sacrifice, 29

Education et sacrifice, 31.

Valeur et réalité, 33

Valeurs abstraites et valeurs concrètes, 33 ; *Faut-il qu'une valeur existe ?*, 35.

L'accès aux valeurs, 37

Désir et désirable, 37 ; *Valeur et hiérarchie de valeurs*, 38 ; *Le mal* : « *quoddam bonum* », 41 ; *La voie négative et la voie directe*, 42 ; *Note sur le sacrifice*, 43.

III - Les valeurs sont-elles compatibles entre elles ?, 45

Valeurs intellectuelles, valeurs morales et valeurs esthétiques, 45

Comprendre pour comprendre, 45 ; *Ce qui arrive par notre volonté*, 47 ; *Les valeurs esthétiques*, 49.

La spécificité des valeurs morales, 51

La morale et l'intérêt, 51 ; *Le volontaire*, 53 ; *Un sacrifice fondé en raison : morale et laïcité*, 55.

Spécificité des valeurs esthétiques, 58

Conflits, 58 ; « *Petit pan de mur jaune...* », 59 ; *L'art contre le réel*, 60 ; *L'art contre la morale et Rousseau contre La Fontaine*, 62 ; *Des enfants ou des élèves ?*, 63 ; *L'art, une autre vérité*, 65.

IV - Nos valeurs sont-elles universelles ?, 67

Relativité des valeurs dans les diverses cultures, 68

Relativité des valeurs dans notre culture, 70

Trois réponses insuffisantes, 72

Faut-il tolérer l'intolérance ?, 76

V - Quelles valeurs morales ?, 79

Pourquoi s'en tenir à celles-là ?, 79.

La liberté assumée, 80

Ce que nous ne pouvons admettre, 80 ; *Contrainte et déterminisme*, 81 ; *La paresse*, 82 ; *L'infirmité*, 83.

La réciprocité, 85

L'officier prussien et le Juif dévot, 85 ; *Le mensonge et la paresse*, 86 ; *Le nationalisme et le racisme*, 87.

L'appartenance à l'humanité, 88

Communication, 89 ; *Egalité*, 90 ; *Solidarité*, 92 ; *L'humanité et l'éducation*, 93.

REMARQUES FINALES : LA MORALE ET LE DÉCALOGUE, 94

Sur les dix commandements, 94.

DEUXIÈME PARTIE

EXEMPLES

VI - L'éducation morale et l'autonomie, 99

L'éducation morale selon Durkheim, 100

Pour une morale laïque, 101 ; *Les éléments fondamentaux de la moralité*, 102 ; *La pédagogie de la morale*, 104.

Réflexions sur Durkheim, 105

La morale et la science, 106 ; *La morale et la société : quelle société ?*, 108.

Piaget et la formation morale de l'enfant, 111

Les expériences de Piaget, 112 ; *Il y a morale et morale*, 114.

La raison et le sacré, 115

Piaget contre Durkheim, 115 ; *Coopération rationnelle ou solidarité de bande ?*, 116 ; *Pédagogie du groupe ou de la bande ?*, 117 ; *Le maître d'école : un prêtre ou un camarade ?*, 119 ; *La sanction éducative : une expiation ?*, 121 ; *Les enfants dans l'eau froide du lac...*, 123 ; *Pourquoi le sacré... ?*, 124.

Bilan et ouverture, 126

La morale pour les enfants ?, 127 ; *Cet homme, c'est toi*, 128 ; *Sur l'expiation : éthique ou pathologique ?*, 130 ; *Jésus et la femme adultère*, 131 ; *La loi*, 132 ; *Le maître*, 134 ; *La femme*, 135 ; *Leçons de morale pour adultes*, 137.

VII - L'adulte, mythe ou réalité ?, 139

Une valeur bien ambiguë, 139.

Le sens commun : maturité et majorité, 140

Aristote et la maturité, 140 ; *L'actualité d'Aristote*, 142 ; *Kant et la majorité*, 144.

L'adulte pour les sciences humaines, 146

La psychologie génétique, 146 ; *Piaget en Amérique : Erikson et Kohlberg*, 147 ; *Faut-il casser la vitrine du pharmacien ?*, 148 ; *Les stades de Kohlberg*, 149 ; *Jugement moral ou jugement intellectuel ?*, 151.

Freud, ou l'adulte impossible, 153

Les perversions et la sexualité adulte, 154 ; *Le meurtre du Père*, 156 ; *Principe de plaisir et principe de réalité : l'adulte et la science*, 158 ; *Le moi, le surmoi et la morale*, 160.

Mille neuf cent soixante-huit, 162

L'autorité, 163 ; *Le sérieux*, 164 ; *L'achèvement*, 165.

Eloge de l'adulte, 167

Peut-on en rester là ?, 167 ; *Ce à quoi s'oppose l'être adulte*, 168 ; *L'infantile*, 168 ; *L'adulte et l'éducation*, 170.

VIII - Le jugement et la culture, 173

Les sources de la pédagogie du jugement, 173

Le jugement lié à l'intelligence, 173 ; *Le jugement lié à la sagesse*, 175 ; *L'essence du jugement*, 176.

Jugement et démocratie : Alain, 177

De la transposition didactique à la culture, 180

Une vue erronée de l'histoire de l'éducation, 181 ; *Est-ce la science qui légitime l'enseignement ?*, 182 ; *La culture comme facteur de jugement*, 184.

APPENDICE : LE RÉCIT DU FIGUIER, 186

TROISIÈME PARTIE

OUVERTURE

IX - Le symbole, langage des valeurs, 191

Trois exemples, 191.

Qu'est-ce qu'un symbole ?, 194

Le symbole fait voir, 195 ; *Le symbole rassemble*, 196 ; *Le symbole fait agir*, 198 ; *Le symbole fait sentir*, 199 ; *Le symbole donne à penser*, 200 ; *Ce que dit le symbole*, 201.

Les symboles complexes, 203

Le symbole et l'allégorie, 204 ; *Un exemple : Christophe*, 205.

Peut-on se passer de symboles ?, 208

Ni rationnel ni efficace, 208 ; *La politesse*, 210 ; *L'honneur*, 213 ; *Instruction, intégration, argumentation, réflexion*, 215 ; *Une éducation sans symboles face à des symboles sans éducation*, 217.

X - L'éducation et le sacré, 221

La fin du sacré ?, 221.

Le Tout Autre et ses ambiguïtés, 223

Les deux grandes ambiguïtés, 223 ; *Sacrifice et sacrilège*, 225.

L'éducation du sacré, 226

La spécialisation du sacré, 226 ; *Socrate et la piété*, 228 ; *L'exemple de la Bible*, 230.

Le sacré dans l'éducation, 232

Qui est sacré ?, 232 ; *La violence et le sacré*, 234 ; *Le sacré et la laïcité*, 236 ; *L'idole*, 238.

POUR TERMINER..., 239

Quelques valeurs, 241

Ouvrages utilisés, 245

Index rerum, 247

INTRODUCTION

Il n'y a pas d'éducation sans valeur.

Même si l'on réduit l'éducation à l'enseignement scolaire, on apprend à l'école. Or qu'est-ce qu'apprendre sinon passer d'un état à un autre, plus souhaitable ? Apprendre, c'est se délivrer d'une ignorance, d'une incertitude, d'une maladresse, d'une incompétence, d'un aveuglement ; c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être. Or, qui dit « mieux » dit valeur.

Valeur et sentiment : exemple de l'ennui

Les valeurs, nous aurons tout loisir de les définir au cours de ce livre. Contentons-nous ici de dire qu'elles constituent le contraire de l'indifférence. Oui, la valeur est là dès que les choses cessent de « nous être égales », dès que l'une d'elles appelle ou suscite notre préférence.

Cet appel est affectif et toute valeur se donne à nous dans un sentiment. Mais elle n'est communicable — et tout ce qui est humain l'est peu ou prou — que si le sentiment s'accompagne d'un jugement. Louis Lavelle, dans les années trente, montrait bien que toute valeur est donnée dans un sentiment et validée par un jugement (cf. Lavelle, p. 186 s. ; références dans la bibliographie).

Sans le sentiment, la valeur la plus haute n'est rien, en tout cas rien pour moi ; le plus beau tableau n'est qu'un fouillis de couleurs et de formes, l'action la plus noble n'est qu'un fait indifférent. Les sentiments sont à la valeur ce que les sensations

sont à la connaissance, la matière sans laquelle elle serait vide. Je sens que « c'est important », que « cela me touche ou m'indigne », que « la chose vaut la peine ». Et l'on peut dire d'ailleurs que tout sentiment, par réciproque, est sentiment de valeur : c'est bon, hostile, charmant, révoltant...

Et l'ennui ? Voici une objection de taille, car l'ennui est bien un sentiment — et Dieu sait comme il concerne les éducateurs ! —, mais le sentiment de la non-valeur. Celui qui s'ennuie sent que tout lui est indifférent, que rien ne vaut la peine, que tout ce qu'on lui propose pour le distraire ou l'intéresser « lui est bien égal », bref sans valeur. D'ailleurs, il n'est pas dit qu'il ait toujours tort. Il existe des choses ennuyeuses en soi (des gens aussi, dit-on) ; aussi est-il légitime de laisser tomber un livre idiot, une émission insipide, une conversation où l'on perd son temps : c'est le contraire qui serait inquiétant ! Mais l'ennui dont on parle ici est un peu différent, en ce sens qu'il extrapole, qu'il décide sans autre preuve que ce qui va suivre l'ennuyeux le sera tout autant, qu'il n'y aura jamais « rien de nouveau sous le soleil ». Un tel jugement peut condamner toute une vie familiale, toute une vie scolaire, voire toute une vie.

Mais cela prouve justement que l'ennui n'est pas neutre, qu'il comporte une protestation contre l'indifférence ou le vide des choses, qui « pourraient », qui « devraient » pourtant être intéressantes. Il y a de l'indignation dans l'ennui, parfois contre soi-même d'ailleurs, contre sa propre impuissance à l'intéresser.

On voit aussi que l'ennui, en plus d'un sentiment, comporte un jugement, une décision du type : « Ce n'est pas intéressant », et qui en entraîne une autre : « Il en sera toujours ainsi. » Jugement souvent faux, mais qui n'en est pas moins un acte du sujet, qui donc peut fort bien ne pas se contenter de subir ce qu'il sent. Son jugement peut se borner à paraphraser l'ennui ; mais il peut aussi le refuser, ou l'accepter comme une épreuve provisoire, une fierté de plus.

Les jugements de valeur

Le sentiment est la matière de la valeur, le jugement sa forme. Autrement dit, il lui confère une modalité « juridique » que le sentiment ne comporte pas de lui-même. A l'immédiat du

senti : « C'est beau », le jugement ajoute un adverbe : « C'est vraiment, ou peut-être, ou apparemment... beau ». Or, l'adverbe est ce par quoi le sentiment tend à s'imposer, ou à se proposer aux autres : « C'est vraiment beau » sous-entend que ce ne l'est pas seulement pour moi, que vous devriez l'admirer vous aussi. Un des grands rôles de l'enseignement, cette partie intellectuelle de l'éducation, est d'ajouter les adverbes, d'apprendre à modaliser les sentiments, à réfléchir sur le spontané, à passer du « C'est beau » au « C'est vraiment (ou peut-être, ou en apparence) beau ».

De quel droit ? Qui permet à l'éducateur d'affirmer qu'une chose est « vraiment » belle, autrement dit qu'elle ne l'est pas seulement pour lui ? Nous tenterons plus loin de répondre, ce qui revient un peu à dire pourquoi il existe une éducation !

Notons ici qu'on ne peut se passer de jugements de valeur. Loin d'être des fleurs rares qui pousseraient mystérieusement sur le sol dur des réalités, ils sont constants, pour la bonne raison que la réalité elle-même se donne sans cesse à nous comme valeur. Une distinction scolaire voudrait que « Pierre est grand » fût un jugement de réalité, « Pierre est beau » un jugement de valeur. Il suffit de lire les annonces matrimoniales pour voir que la grandeur de Pierre est une valeur au même titre que sa beauté. Pourtant, dira-t-on, cette grandeur se mesure. Mais la mesure n'y change rien. Estimer qu'un travail vaut 8/20, qu'un taux d'échec est de 20 %, que Marc a un QI de 140, c'est porter des jugements de valeur à base de mesure. En fait, les purs jugements de réalité, ceux qui ne comportent aucune valeur, sont extrêmement rares. Où trouve-t-on en effet de purs jugements de réalité, c'est-à-dire neutres et purs de tout jugement de valeur ? Dans des domaines très techniques, comme une formule de médicament ou un numéro de téléphone ; mais s'agit-il encore de jugement ? Plus généralement dans les sciences exactes ; là, le jugement de réalité est le fruit d'une véritable ascèse, qui neutralise nos jugements de valeurs, à condition de se tenir tout à fait hors de la vie courante.

Curieusement, c'est peut-être en morale qu'on trouve les vrais jugements de réalité : quand un homme arrive à passer du « C'est bien » au « Je juge moi que c'est bien », du « C'est mal » au « Moi. Je n'aurais pas fait ainsi », on assiste à une

décentration qui témoigne d'un niveau de jugement supérieur qui relève d'une haute éducation.

En dehors de ces rares exceptions, tout jugement est un jugement de valeur.

Qu'entendre par valeurs de l'éducation ?

On le voit, le champ des valeurs est sans limite ; il a autant d'extension que le champ des réalités, encore que ce ne soit pas la même, puisqu'il y a des réalités sans valeurs et des valeurs sans réalité (cf. *infra*, p. 36). Aussi ne sera-t-il pas question ici d'un inventaire complet des valeurs de l'éducation, en admettant qu'il soit possible, ni même un classement des principales. Demandons-nous plutôt ce qu'on peut entendre par valeurs *de* l'éducation.

Si l'on entend par là toutes celles qui concernent l'acte d'apprendre et son résultat, on peut de prime abord les classer en trois groupes.

D'abord celles qu'on peut considérer comme les buts de l'éducation, les valeurs auxquelles elle prépare. Naturellement, elles varient beaucoup avec les sociétés, les cultures. Certaines, traditionnelles, privilégient l'intégration au milieu et la fidélité au passé. D'autres favorisent plutôt l'autonomie de l'individu, l'esprit critique, le jugement, le sens de la responsabilité, bref ce qui fait de l'être humain un adulte à part entière.

Ensuite, les valeurs indispensables à l'éducation elle-même. Dans une culture traditionnelle, celle-ci insiste sur l'obéissance, le respect des aînés, l'esprit de discipline. Une éducation de type moderne insistera plutôt sur l'initiative, la créativité, la libre coopération.

Restent enfin les valeurs qui servent à l'éducation de critère de jugement : « l'enfant sage » dans la famille, « le bon élève » à l'école, « le chrétien accompli » à l'église. Dans une perspective moins traditionnelle, on privilégie l'individu capable d'initiative, de débrouillardise, d'esprit d'équipe.

Ce qui n'est pas valeurs de l'éducation

Tout ceci resterait encore bien vague sans une précision capitale. Toutes les valeurs ne sont pas pour autant des « valeurs de l'éducation », même si elles la concernent indirectement.

Il y a d'abord des valeurs particulières à telle secte, à tel mouvement politique fermé, qui peuvent bien faire l'objet d'une éducation, mais qui sont bien trop spéciales pour être appelées « valeurs de l'éducation » ; car cette dernière, du moins dans notre culture, est à tous. Cette remarque, d'apparence banale, pose un lourd problème : quand un système défend une priorité des valeurs nationales, faut-il parler encore de valeurs de l'éducation ? En tant qu'humaniste, notre réponse est non ; les valeurs nationales sont respectables, mais à condition de respecter elles-mêmes les autres, de viser à l'universel.

D'autres valeurs, tout à fait authentiques, ne peuvent être dites de l'éducation, parce qu'elles restent extérieures à celle-ci. La science, par exemple : c'est une valeur, mais qui reste en soi hors du champ de l'éducation. Si celle-ci se doit d'initier chacun à l'esprit scientifique, elle ne saurait se donner comme but de faire de tous les jeunes des scientifiques (cf. *infra*, « La transposition didactique », p. 180). Les valeurs de l'éducation concernent tous ceux qui sont concernés par l'éducation.

Ajoutons l'immense domaine des valeurs utilitaires et techniques, dont certains feraient volontiers l'axe moteur de l'éducation. Certes, celle-ci doit aux techniques professionnelles et autres ; et de plus, elle a elle-même besoin de techniques pour fonctionner, depuis l'audio-visuel jusqu'à l'informatique. Mais ces valeurs techniques sont des valeurs inférieures, des valeurs de moyens, et en faire des fins en soi est aussi nocif que de détruire des sites ancestraux pour y faire passer des autoroutes ; dans les deux cas, c'est la même perversion : ce qui n'est que moyen devient la fin en soi de ce dont il est moyen, ce qui revient à tuer le sens.

Les valeurs de l'éducation concernent le sens, plus précisément tout ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir homme.

Des valeurs hors de la vie ?

Ce qui pose un autre problème : quel est le rapport des valeurs de l'éducation avec la vie ? Un problème auquel on pense peu et qui est pourtant épineux.

En effet, parler de « valeurs de l'éducation », c'est laisser

entendre que ces valeurs cessent d'en être dès qu'on a fini d'éduquer. Et cette remarque n'est pas sans portée pratique.

Oui, bien des gens pensent qu'il existe une morale pour l'école, de l'école, sans doute respectable, mais bien trop naïve pour servir ensuite. « Le remords, c'est pour les petits enfants », disait Adolf Eichmann au cours de son procès. Il ne faisait que porter à l'extrême un jugement courant chez bien des adultes. Ceux-ci abandonnent volontiers ce que Max Weber nomme l'« éthique de conviction », sincère, pure mais irréaliste, pour l'« éthique de responsabilité », centrée sur le possible, l'efficacité, et prête ainsi à bien des compromis, à bien des abandons... Bref, la morale qu'on enseigne n'est pas vraiment celle dont on vit.

Et les livres ? On pense que les classiques sont réservés, justement, à la « classe », illisibles hors de là. Rappelons la stupeur, dans les années cinquante, de tous ces adultes qui découvrirent au TNP *Le Cid*, *Phèdre*, *Hamlet*... comme autant de textes écrits pour eux, adultes. Mais l'expérience resta exceptionnelle ; les seuls savoirs scolaires que respecte l'adulte sont ceux qui, comme la syntaxe ou les mathématiques, lui restent indispensables hors de l'école.

On pense à des initiatives remarquables comme les visites de classes dans les musées ; quand elles sont bien menées et préparées, les élèves écoutent les explications, répondent aux questions et en posent, étudient longuement les œuvres et parfois les copient. Exemple émouvant d'une éducation esthétique visant à former le regard et le goût. Mais qui laisse un doute poignant : tous ces enfants, si concernés par le musée, le retrouveront-ils plus tard ? Adultes, ne restera-t-il pas pour eux un simple souvenir d'école, sans rapport avec leur vie d'homme, comme un loisir qu'ils ne sauraient retrouver sans se rendre un peu ridicules ?

Et l'éducation religieuse ? Le catéchisme, l'histoire sainte, les vertus chrétiennes, la ferveur mystique, en restera-t-il chez l'adulte autre chose qu'une pieuse imagerie sans rapport avec sa vie réelle, un mythe touchant mais qui ne le concerne plus, sauf peut-être dans des rencontres exceptionnelles comme la naissance ou la mort d'un proche ? Pour la plupart des hommes et des femmes, que reste-t-il du *credo* de leur enfance sinon un « je croyais » ?

Effet pervers d'une pédagogie, même la meilleure, surtout la

meilleure au fond : tout ce qu'elle invente pour faire comprendre et aimer la vie aboutit à rejeter cette vie dans l'enfance. Faut-il que les valeurs de l'éducation soient celles d'un paradis perdu ?

Ou alors, il faut rectifier le concept d'éducation ?

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Oui, prendre l'éducation dans toute son ampleur, sans la réduire à une affaire réservée aux enfants et aux jeunes...

Si l'on veut comprendre la nature de l'éducation, il faut se souvenir du verbe qui lui correspond, qui répond à toutes ses formes, le verbe « apprendre », dont les divers synonymes n'expriment jamais qu'un aspect particulier. Examinons-les brièvement.

Apprendre, c'est d'abord *élever* et *s'élever*, puisque, en français, apprendre a toujours le sens passif (s'instruire) et actif (instruire). Elever correspond à l'éducation familiale, qui est spontanée, sans programme, et qui apprend, si du moins la famille est normale, les valeurs « chaudes » de l'affection, de la fidélité, de l'admiration. « La famille, école du sentiment », disait Alain.

C'est ensuite *enseigner*, ce qui désigne l'ensemble des études scolaires ; il s'agit d'une éducation intentionnelle, méthodique, programmée. Or, l'école communique non seulement des savoirs, mais bien des valeurs qui lui sont spécifiques, comme le sens de la méthode et de l'effort, l'égalité entre pairs, la justice distributive, bref les valeurs liées à la raison.

Apprendre, c'est aussi *former*. Ce verbe correspond avant tout (malgré les dires de certains « formateurs » en mal de mystique) à l'apprentissage d'un métier. Or celui-ci, outre des savoir-faire, inculque des valeurs qui lui sont propres, comme la responsabilité du travail bien fait, l'exactitude, la solidarité entre travailleurs. Ces valeurs, on les apprend en même temps que la profession d'ailleurs, c'est-à-dire par la pratique. Apprendre un métier, c'est le faire ; l'enseignement théorique peut aider ce faire, en expliquant, en généralisant ; en aucun cas il ne peut la remplacer. Finalement, qu'est-ce que la valeur d'un homme de métier, qu'il soit fraiseur, juge ou chirurgien : c'est qu'on peut compter sur lui, tant par sa compétence que par ses vertus « déontologiques ».

A côté de ces trois domaines bien délimités de l'apprendre, on peut en distinguer deux autres, plus flous, mais essentiels.

Echanger : désigne tout ce qu'on apprend de la vie en commun et commence notamment avec les jeux des enfants. Apprendre à se mesurer physiquement et moralement, mais aussi à saisir le point de vue des autres et à le respecter, à honorer les règles et à ne pas tricher, à coopérer à la réussite du jeu, etc., voilà toute une gamme de valeurs que l'Education nouvelle a voulu introduire à l'école elle-même. Nous retrouvons ce débat avec Piaget ; mais on ne peut nier que l'échange apprenne, et apprenne bien des valeurs.

Enfin *initier, s'initier* : il s'agit là de valeurs d'éducation fondamentalement traditionnelles, qui prévalent dans les cultures archaïques. Pour elles, l'initiation est une sorte de « nouvelle naissance » qui se situe au moment de l'adolescence ; un passage brutal mais total de l'état d'enfance à celui d'homme, passage qui commence par des enseignements secrets (pouvant aller jusqu'à une langue inconnue) et s'achève par une série d'épreuves collectives, souvent douloureuses et dangereuses, mais qui, une fois franchies, font des jeunes des adultes à part entière. L'initiation ne semble guère laisser de traces dans notre monde moderne, technique et individualiste.

Et pourtant si. Simplement, elle est devenue individuelle : une auto-initiation, sans contrôle extérieur mais aussi sans repères sociaux, ce qui la rend plus difficile et plus angoissante. En fait, tout homme, toute femme a à *s'initier* plusieurs fois dans sa vie, doit un jour apprendre à aimer, à être parent, à être âgé, à se préparer à mourir... Autant de « passages », parfois brutaux, toujours plus qu'on ne l'aurait voulu, et dont il faut découvrir soi-même les « rites », ce qui demande une bonne dose de lucidité, de courage et d'humour. Qu'est-ce qu'on apprend alors ? A se laisser transformer, à accepter l'être neuf que de toute façon nous serions devenus. C'est là sans doute ce qu'on nomme « apprendre à être ».

Apprendre à être : une éducation permanente

Cette liste, d'ailleurs non limitative, des sens d' « apprendre » nous montre que l'éducation ne se limite pas aux enfants et aux jeunes, qu'elle est une affaire d'homme qui concerne la vie tout entière. Education *permanente* : la seule.

Nous concluons aussi que l'éducation familiale et scolaire n'a pas pour fin l'enfant, mais l'homme qu'il sera dans vingt ans... Ce sont donc des valeurs d'homme qui doivent inspirer l'éducation ; rappelons ici l'exemple de Rousseau : si vous cédez aux pleurs du petit bébé, vous préparez un futur tyran ! Oui, c'est une personnalité d'homme que l'on forme, même s'il y faut sacrifier bien des plaisirs immédiats et bien des joies spontanées. Doit-on, pour y parvenir, interdire les musées aux écoles, ainsi que tous les plaisirs, en déclarant aux jeunes qu'ils y auront droit plus tard, quand ils « seront grands » ? Faut-il faire de l'éducation, au lieu d'un paradis à jamais perdu, la traversée du désert vers la terre promise ?

Nous n'irons pas jusque-là. Nous nous bornons à dénoncer une pente dangereuse, car elle repousse sans cesse l'éduqué à son enfance, et l'éducateur aussi. « Le collège, lieu de vie heureuse », lisait-on dans un rapport très officiel de 1983. Le bonheur par décret... Mais qui a dit que la vie est nécessairement heureuse ? La vie, c'est aussi l'échec, la solitude, la souffrance et autres petits inforts qu'il faut apprendre à assumer. Seul cet apprentissage nous permettra de jouir, oui, de vraiment jouir, des bonheurs que, Dieu merci, la vie nous offre aussi.

Les valeurs de l'éducation sont liées à l'apprendre. Elles sont ce qui mérite d'être appris par chacun et en même temps l'acte de l'apprendre ; apprendre étant devenir homme.

NOTE SUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Officiellement née en France en 1922, l'Education nouvelle existe ailleurs sous d'autres noms : école active, progressive, etc.

Son principe fondamental est le retour à l'enfant, sujet de plein droit de sa propre éducation ; celle-ci doit donc s'inspirer de son vécu et de ses besoins à lui, au lieu de lui imposer des buts lointains. C'est une école active où l'enfant, au lieu d'écouter et d'imiter, apprend par lui-même en choisissant autant que possible ce qu'il apprend ainsi que ses manières de l'apprendre. C'est une école coopérative, où les grandes décisions sont prises en commun par les conseils d'élèves, et où l'on pratique autant que possible des travaux collectifs proches de la vie : journal de classe, coopérative scolaire, spectacles... Enfin, c'est une école démocratique, qui veut donner à tous une vraie chance de réus-

site. La force de l'Education nouvelle est dans sa pédagogie (il n'y aurait sans doute pas de pédagogie sans elle !). Pourtant, en prônant l' « école dans la vie », elle oublie que la vie n'est pas une école, mais un dur combat auquel celle-ci doit préparer. En exaltant les valeurs de l'enfance et de la jeunesse, elle oublie parfois que la tâche de chacun est de devenir adulte.

PREMIÈRE PARTIE

Fondements

I. L'exemple de la lecture

Les druides et nous

Dans *La guerre des Gaules* (VI, 14), Jules César nous apprend que les druides se gardaient de mettre leurs doctrines par écrit. Pourquoi ? Pour deux raisons. D'abord, ils ne voulaient pas que leur enseignement fût divulgué. Ensuite, ils pensaient que leurs disciples, s'ils s'en remettaient à l'écrit, perdraient leur mémoire, faute d'avoir besoin de l'exercer.

Ce point de vue des druides est riche d'enseignements.

Il montre d'abord que, même dans un domaine aussi technique et en apparence aussi neutre que la lecture, des valeurs fondamentales sont en jeu, que c'est la condition même de l'homme qui est en cause.

Il montre aussi que ces valeurs varient du tout au tout d'une société à l'autre. Nous trouvons normal que les savoirs soient transmis le mieux possible au plus possible de gens ; eux non. Nous pensons que savoir par cœur n'est pas savoir. Eux, les druides, estiment que les savoirs les plus importants sont ceux qui méritent d'être appris par cœur, et que la mémoire ayant donc valeur de moyen privilégié, il convient d'écarter tout ce qui en empêche l'exercice.

C'est à dessein que j'ai choisi cet exemple, alors que j'aurais pu en trouver de bien plus convaincants dans l'éducation morale, ou esthétique, ou religieuse ; car il montre que même dans son « noyau intellectuel », l'enseignement scolaire, l'éducation n'échappe pas aux jugements de valeur. On peut poser un axiome, qui résiste à tout positivisme, qu'il n'y a pas d'éduca-

tion sans valeur, sans l'idée que quelque chose est préférable à autre chose ; qu'éduquer, c'est toujours faire passer quelqu'un à un stade qu'on estime meilleur. Et l'on doit admettre comme un constat, qui résiste à tout dogmatisme, qu'on n' « estime » pas de la même façon d'une culture à l'autre, que les valeurs varient d'une société à l'autre, et parfois dans une même société.

Cet axiome et ce constat, nous allons les approfondir dans ce chapitre en nous en tenant strictement à l'exemple de la lecture.

Pourquoi lit-on ?

La philosophie commence quand les choses ne vont plus de soi, quand ce qui paraissait à tous évident cesse de l'être. Aussi, je n'hésite pas à poser maintenant cette question insolite : pourquoi lit-on ?

On se la pose rarement, tant la réponse paraît évidente ! Depuis des siècles — trois siècles pour être précis — les pédagogues se demandent quelle est la meilleure méthode pour apprendre à lire. « Pour » : c'est donc qu'ils sont tous d'accord pour considérer le fait de savoir lire comme une fin. Mais au nom de quelle valeur ?

Là, une réponse qui va de soi : savoir lire est la condition nécessaire — le « prérequis » — pour apprendre tout le reste, ainsi que pour se débrouiller dans la vie moderne. On le voit : il s'agit d'une réponse utilitaire, qui suspend la valeur du lire à autre chose, qui fait du lire un simple moyen ; et par là même d'une réponse relative, puisqu'elle implique que la lecture pourrait disparaître le jour où l'on n'aurait plus besoin d'elle. Après tout, dans une culture où les ordinateurs pourraient déchiffrer la parole humaine et y répondre, serait-il encore utile d'apprendre à lire ? Ici, je me demande si j'ai bien fait d'employer le conditionnel, si je n'aurais pas dû mettre ma phrase au futur...

Retour aux druides : les cultures orales

Revenons à nos druides. Leur refus d'enseigner la lecture, alors qu'ils étaient parfaitement capables — *dixit Caesar* —

d'écrire en lettres grecques « les actes publics et les conventions particulières », leur refus, comme d'ailleurs notre position contraire, dépassent l'un et l'autre le simple utilitarisme. Dans les deux cas, il s'agit de valeurs essentielles.

J'entends ici par valeur cette propriété d'une fin collective qui la constitue comme fin, comme ce qui est non seulement désiré mais désirable ; qui qualifie de moyen ce qui permet de l'atteindre et d'obstacle ce qui l'entrave.

Pour les druides, donc, un savoir traditionnel, constitué de mythes religieux et cosmogoniques, a valeur de fin en soi ; le but intangible de l'éducation est de se l'approprier ; leurs élèves, nous dit César, pouvaient consacrer jusqu'à vingt ans de leur vie à l'apprendre par cœur. En conséquence, la mémoire a pour eux valeur de moyen privilégié ; elle est l'instrument intellectuel par excellence, ce qui ne veut pas dire qu'ils méconnaissaient les autres. L'écriture, qui divulgue le savoir, par définition sacré, et qui atrophie la mémoire, leur apparaît comme un obstacle, une anti-valeur.

Dans une culture comme la nôtre, c'est le savoir rationnel, objectif, communicable qui a valeur de fin en soi. L'écrit est donc un moyen privilégié de communication et d'enseignement ; en revanche, la mémoire, le « par cœur » est plutôt méprisé ; on l'admet tout au plus comme un pis-aller, un peu comme les Gaulois se résignaient à utiliser l'écriture pour leurs contrats. Bref, le rapport entre fins et moyens est totalement inversé.

Ce qui m'importe dans cet exemple, c'est qu'il suggère que la lecture n'est pas un simple moyen, qu'elle possède une valeur intrinsèque. Laquelle ? Pour le comprendre, essayons de voir ce qui distingue une culture orale d'une culture fondée sur l'écriture.

La tradition orale et l'écriture

Les druides appartenaient à la culture orale, celle qui ne dispose pas de l'écrit pour se transmettre. Ces cultures, dites aussi traditionnelles ou, à moins juste titre, primitives, ne sont pas pour autant barbares. Elles peuvent être très riches et raffinées, comporter non seulement des techniques, mais toute une vision du monde. Les druides, écrit César :

apprennent aussi à la jeunesse de nombreuses théories sur les astres et leurs mouvements, sur la grandeur du ciel et de la terre, sur la nature des êtres, sur la force et le pouvoir des dieux immortels.

Surtout, ces cultures véhiculent avec leurs contes, leurs proverbes et leurs mythes, des trésors de sagesse humaine. Seulement voilà : ce qu'on a retenu d'elles, ce n'est pas par elles qu'on l'a retenu. C'est surtout par César que nous savons des Gaulois ce que nous en savons ; de même que c'est grâce aux livres des missionnaires et des ethnologues que nous connaissons les cultures orales d'Afrique et d'Amérique.

Dans une culture orale, faute de livre, tout est confié à la mémoire, et ce qu'elle ne retient pas est perdu sans remède. Cette culture a donc nécessairement une forme mnémotechnique ; autrement dit, tout ce qu'elle transmet doit être facile à retenir et retenu tel quel.

Les druides, nous dit encore César, transmettaient leur savoir et leur sagesse « par un grand nombre de vers ». On trouve aussi dans les cultures orales bien des devinettes, des métaphores, des allégories, etc. Nous en gardons d'ailleurs une trace avec nos proverbes, qui furent longtemps la culture des analphabètes, l'école des sans-école. Le proverbe est d'essence mnémotechnique, forgé pour être retenu. En voici quelques traits intéressants.

Le raccourci de la phrase, dû surtout à l'absence de mots-outils, comme les auxiliaires, conjonctions, prépositions :

Grand parleur, petit faiseur.

La présence de rimes, internes ou externes :

Bien faire et laisser braire.

Le rythme et la structure en général quaternaire :

Si jeunesse / savait, // si vieillesse / pouvait.

Les tropes, ou figures de sens, comme la métonymie :

Bonjour lunettes, adieu fillettes.

Ou comme la métaphore (avec, ici, un chiasme en prime) :

Oignez vilain, il vous poindra ;

Poignez vilain, il vous oindra.

Ces traits reparaissent d'ailleurs dans les slogans, destinés eux aussi à la transmission orale :

Des sous pour l'école, pas pour les monopoles.

Enfin, on notera ce qui est typique de la transmission orale, l'anonymat. Même quand un proverbe est une phrase d'auteur, on oublie celui-ci.

Qui veut voyager loin ménage sa monture.

Qui se souvient encore de qui c'est... ?

En tout cas, dans les proverbes, comme dans les devinettes, les allégories, les poèmes, les chants, la forme est intangible ; la lettre du message est sacrée, car si l'on y touche, quelque chose risque de se perdre à jamais. Le passé ne survit que par la mémoire.

C'est pourquoi aussi le contenu de ces cultures orales est fondamentalement conservateur. Elles peuvent être belles, poétiques, infiniment riches en sagesse pratique, mais elles favorisent très peu l'esprit critique et novateur ; car tout changement, toute question risque de détruire le message. On le voit d'ailleurs avec les proverbes, qui transmettent, outre des recettes agricoles, une sagesse pratique infiniment précieuse, mais qui tend à repousser toute audace, tout changement, toute illusion :

Noël au balcon, Pâques aux tisons.

Pierre qui roule n'amasse pas mousse.

Sagesse, chant de la vieillesse...

La lecture, une mutation

Le fait de lire introduit une mutation fondamentale dans la culture. Lire, c'est d'abord pouvoir communiquer avec l'interlocuteur lointain, dans le temps comme dans l'espace, s'affranchir de l'*hic et nunc*, donc accéder aux pensées les plus différentes. Lire, c'est aussi pouvoir relire ; le message oral disparaît au fur et à mesure qu'il surgit, ne laissant d'autre alternative que de l'oublier ou de l'apprendre par cœur ; alors que le lecteur, lui, a tout loisir de revenir sur ce qui lui paraît obscur ou essentiel. Lire, c'est trouver devant soi des repères écrits, donc immuables, bien qu'en nombre indéfini, comme les dates historiques, les données géographiques, qui permettent de structurer objectivement le temps et l'espace, de remplacer le « il était une fois » du conte et du mythe par le « c'était après 1453 », la chute de Constantinople ; de passer du mythi-

que au scientifique. Lire, enfin et surtout, introduit une distance entre le savoir et son sujet ; le message oral, dans le conte, le proverbe ou le mythe, n'existe que dans la mesure où il subsiste en nous, où chacun le retient et l'incorpore à soi ; par contre, le texte écrit, et surtout l'imprimé, est devant moi comme un objet que j'ai le pouvoir d'accepter ou d'écarter, de prendre sans m'y laisser prendre.

Bref, la nécessité d'écouter et de répéter sans lire conduit l'auditeur à s'identifier au message qu'il répète, donc à le croire, ce qu'utilisent fort bien la propagande et la publicité. Le simple fait de lire, au contraire, nous libère du message et nous en fait juges.

La lecture est donc bien plus qu'un simple moyen. Elle permet la prise de distance par rapport au message, l'analyse conceptuelle, l'esprit critique et objectif, le changement. Une culture orale peut engendrer des épopées comme l'*Iliade*, non des œuvres rationnelles comme les *Eléments* d'Euclide ou les *Méditations* de Descartes. L'enseignement oral renferme des trésors de sagesse pratique et de poésie ; il ne se prête ni à la science, ni à l'histoire, ni à la philosophie. Il fixe la pensée grâce à sa forme, tout en l'y enfermant. La lecture libère la pensée.

Pourquoi lit-on ? demandai-je. Je réponds maintenant, après un long détour, que lire a une valeur en soi, qu'apprendre à lire est accéder à une certaine liberté. Et pourtant, en abandonnant la culture orale, avec ses mythes chargés de poésie et de sagesse humaine, et même, plus simplement, en renonçant au par cœur, ne perdons-nous pas quelque chose d'irremplaçable, une valeur antagoniste aux valeurs de raison et d'autonomie, et pourtant sans prix ?

Il en va de même pour la musique ; c'est seulement quand le solfège s'est perfectionné au point de transmettre par écrit tout le contenu de la musique que celle-ci a pu devenir polyphonique ; sans le solfège, qui permet de voir la partition dans toute sa richesse, par exemple une douzaine de portées en même temps, nous n'aurions aucune des grandes œuvres de la musique classique, ni *L'art de la fugue*, ni *Don Giovanni*, ni la *Neuvième*... Seulement voilà, qu'a-t-il fallu payer pour ce gain ? Certains prétendent qu'avec le solfège, la musique a perdu sa spontanéité, sa créativité et que, d'une certaine façon, en devenant objet, elle a cessé d'être nôtre.

Lire ou entendre ? Venons-en maintenant à l'aspect proprement pédagogique du problème.

Le cours ou le livre ?

Les cours sont-ils utiles ?

On sait qu'en 1968, le cours magistral fut une des têtes de Turc des contestataires. Ils exigeaient son abolition car, selon eux, les enseignants, en s'arrogeant le monopole de la parole, se comportaient en véritables tyrans. La plupart n'avaient rien d'intéressant à dire ; mais les pires étaient encore ceux qui disaient quelque chose, les professeurs intéressants, car, au lieu d'opprimer de façon flagrante, ils manipulaient.

A vrai dire, quarante ans avant 1968, on trouve déjà une critique de fond du cours magistral. Je veux parler d'Alain, dont je retiens ici le propos n° 44 des *Propos sur l'éducation*. Dans ce texte singulièrement fort, qui inspire d'ailleurs tout notre chapitre, il affirme que le « but unique » de l'école primaire est d'apprendre à lire, plus précisément à lire des yeux : à saisir le sens des mots sans épeler, même mentalement, à les reconnaître d'un coup comme on reconnaît telles personnes à leur silhouette.

Ce type de lecture, affirme Alain, nous fait entrer dans une nouvelle « époque de l'humanité », que d'autres appelleront ensuite « la galaxie Gutenberg ». En effet, à l'encontre de la transmission orale, dont le cours est un vestige au même titre que le sermon, la lecture des yeux nous libère, car elle nous présente la pensée comme un objet, que nous pouvons prendre, laisser, reprendre à notre gré, sans être contraint d'y croire ; elle seule permet de penser la pensée, de réfléchir. Une école laïque, libératrice, se doit donc d'apprendre à lire des yeux à tous les enfants ; toutes ses leçons seront d'abord et toujours des leçons de lecture, et le cours oral en sera banni, les élèves étant là non pour écouter mais pour lire, écrire et travailler.

Alain s'indignait de ce qu'on ait changé les écoles primaires en « autant de petites Sorbonnes ». Maintenant, si l'on admet sa critique, elle vaut aussi bien contre la Sorbonne elle-même... contre tout enseignement oral, même à l'Université. Les cours — et là on rejoint 1968 — seraient non seulement inutiles mais nuisibles.

Le cours enchaîne

Avant de répondre, essayons de creuser.

Chacun se souvient, au début du *Faust* de Goethe, des conseils que Méphistophélès donne à l'étudiant novice : lis le livre avant d'aller au cours, et tu verras qu'on y dit la même chose ! Toutefois, n'en déplaise à Méphisto, suivre un cours n'est pas pareil que lire un livre, même en admettant que leur contenu puisse être identique.

Le cours est en effet une forme de transmission orale, le message de quelqu'un, qui surgit ici et maintenant et disparaît sans recours, ce qui met l'auditeur dans un état de dépendance : « Ecouter, c'est toujours courir sans jamais s'arrêter », dit Alain (*ibid.*) ; alors que le lecteur, lui, a toujours le loisir de relire. On dira qu'un étudiant qui suit un cours prend des notes ; mais quelles notes ? « Prendre un cours » implique un savoir-faire, aussi rare que précieux, et qui n'atteindra sans doute jamais la perfection du texte imprimé.

D'ailleurs, avec ou sans notes, le cours souffre d'une autre tare. Comme l'enseignant est privé de ce support matériel qu'est le texte imprimé, il doit se rabattre sur le seul support qui lui reste, c'est-à-dire lui-même, son corps, sa voix. Aussi, l'argumentation précise, serrée, qu'on ne trouve que dans un livre, va faire place à l'éloquence, qui est toujours peu ou prou « l'éloquence des passions ». La communication des pensées fera place à la communion des sentiments, du moins dans le meilleur des cas. Mais le cas le meilleur est aussi le pire, car la communion étouffe toute critique, toute réflexion réelle. Le professeur, qu'il le veuille ou non, est dans la situation du prédicateur, ou de l'avocat.

Enfin, celui qui suit un cours n'est pas libre à l'égard de ce qu'il entend. S'il s'arrête pour réfléchir, il perd le fil ; et s'il oublie telle partie moins importante, il ne la retrouvera plus jamais ; c'est pourquoi celui qui « suit un cours » est plus ou moins contraint de « suivre le maître », d'en être le disciple. Il doit en effet s'identifier au message, le faire sien s'il ne veut pas le perdre sans recours. Le simple fait de lire, d'avoir le message devant les yeux comme un objet, l'en délivre, lui permet de le comprendre sans avoir à l'accepter pour autant, de le juger.

Bref, celui qui fait cours enchaîne ses étudiants ; celui qui les fait lire les délivre.

La fonction essentielle des cours

Cette formule n'est-elle pas pourtant un peu trop manichéenne pour être vraie ? Peut-on en rester à l'opposition simpliste : le cours *ou* le livre ?

Commençons par écarter un thème de débat. On a souvent constaté que la densité d'informations est bien plus faible dans la communication orale que dans la lecture : « La lecture est de deux à quatre fois plus rapide que l'audition », dit François Richaudeau (p. 280). En conséquence, on apprendrait de deux à quatre fois plus vite en lisant qu'en suivant un cours. Mais on peut s'interroger sur cet « en conséquence ». Richaudeau parle d'information ; or, apprendre est tout autre chose que s'informer. Et dans ce domaine, qui est celui de l'éducation, la vitesse est-elle un bon critère ? On peut penser que le message entendu, par le fait même qu'il est reçu moins vite, l'est aussi plus profondément, étant ainsi mieux adapté à notre propre rythme. Ce serait en tout cas un beau thème de recherche expérimentale.

Quant à cette éloquence du professeur, que dénonce Alain, est-elle seulement une manipulation ? N'est-elle pas aussi une motivation, une incitation à en apprendre plus et mieux, ne serait-ce qu'en refaisant soi-même le chemin parcouru par le maître ?

Mais l'essentiel, c'est la fonction propre au cours magistral. En fait, qu'on le défende ou qu'on le pourfende, on raisonne toujours comme si ce qu'on attendait du cours était une information. Un professeur de la Sorbonne voulant ridiculiser 1968 déclarait : jusqu'ici, je commençais mon cours sur Descartes en disant : « Descartes est né en 1595 » ; maintenant, je demanderai aux étudiants leur opinion, et on fera la moyenne... Ce « maître », qui se croyait drôle, n'était que ridicule. Car enfin, a-t-on besoin d'une Sorbonne et de professeurs pour transmettre ce genre d'information, que chacun peut trouver dans un dictionnaire ? C'est autre chose qu'on attend d'un cours, et que ses étudiants attendaient sans doute de lui : non des renseignements, mais un enseignement. Qu'est-ce à dire ?

Comme l'affirmait Claparède, les cours sont faits pour dire ce dont on n'est pas sûr. Ce dont on est sûr, on le publie (enfin, si l'on peut...). Un vrai cours n'est pas celui qui livre un savoir prêt-à-servir, un savoir clefs en main, un savoir qu'on trouverait

aussi bien et même mieux dans les livres. Un vrai cours « magistral », c'est un cours imparfait, où les étudiants sont témoins d'une recherche en acte, d'une recherche qui se fait, qui hésite, titube, bourgeoine, échoue parfois, en un mot, qui pense. Témoins : je dirais plutôt juges, car si le maître est conséquent, il doit entendre la réponse des étudiants aux questions que pose son cours ; que cette réponse soit orale ou écrite, immédiate ou différée, peu importe ; l'important est de l'entendre.

On dira que je me limite ici au cours universitaire, qui d'ailleurs déborde largement le domaine de l'Université. Mais j'ajouterai qu'un cours, universitaire ou non, est toujours partie d'un dialogue, fût-ce avec soi-même, par là apte à répondre à toute question, alors que les écrits sont, comme dit si bien Platon, « impuissants à se défendre eux-mêmes par la parole » (*Phèdre*, 276 c). *Scripta manent* : en ce qu'ils demeurent, même sans nous, les écrits sont des objets, auxquels nous pouvons toujours revenir sans avoir à les suivre, comme on « suit » un cours. Mais ils demeurent inertes, disant tout ce qu'ils disent une fois pour toutes, et rien d'autre, à jamais rien d'autre.

Un acte religieux et un acte critique

Alors, le livre ou le cours ? Ma réponse, bien sûr : le livre *et* le cours. Tout le problème est de savoir comment les articuler en fait, comment l'enseignement peut utiliser à la fois le livre et le cours, en les posant d'emblée comme inséparables. Je me bornerai ici à quelques réflexions.

Le Moyen Age et nous

Une opinion très répandue est que le cours magistral est un procédé on ne peut plus traditionnel, « médiéval », entend-on dire parfois. Ce cliché, qu'on retrouve jusque dans les thèses en sciences de l'éducation, n'est qu'une erreur grossière. Le cours magistral est une invention du XIX^e siècle. Le Moyen Age, et même l'Ancien Régime, n'ont rien connu de tel.

Une grande partie de l'enseignement médiéval consistait en

exercices, notamment la *disputatio*. Quant à la leçon proprement dite, elle n'était pas une conférence devant un auditoire passif, mais le commentaire d'un livre. Le mot *lectio* (leçon) voulait dire lecture, qu'on retrouve dans l'anglais *lecture* ; quant à la *Vorlesung* allemande, elle semble calquée sur la *prelectio* des jésuites. Je rappelle que ces derniers concevaient tout l'enseignement ainsi : lecture, puis commentaire d'un texte, pour le faire comprendre et en tirer toutes les applications possibles ; le texte (en latin) était tiré d'un livre qu'on étudiait de bout en bout¹.

Reportons-nous à quelques images bien connues de l'enseignement médiéval. Soit dans *L'histoire mondiale de l'éducation* (dirigée par G. Mialaret et J. Vial, PUF, 1981, t. I), notamment aux pages 129, 160, 192, 289. Soit encore dans Michel Rouche, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, t. I), notamment aux pages 359, 499 et 507. Toutes ces images, sans exception, montrent un professeur en chaire, devant un livre, dont les étudiants tiennent un exemplaire en main. On m'objectera qu'il y a pourtant une exception, celle de la page 160 du Mialaret-Vial, montrant un orateur qu'écoute un public, sans que personne ait de livre. Mais la légende : « L'enseignement à Paris au Moyen Age » est tout à fait trompeuse. Comme l'indique Michel Rouche, à propos de la même image, il ne s'agit pas du tout d'un enseignement, mais de « Gerson prêchant l'Eternelle consolation... » (p. 484 et 669). On excusera cette érudition, d'autant plus nécessaire que certains se sont servis de cette même image pour affirmer que le cours magistral n'était qu'un prêche laïcisé !

Certes, la structure des images varie avec les époques. Mais il reste un invariant : le maître « lit » un livre que les élèves ont sous les yeux ; si grand, si célèbre soit-il, il n'est jamais qu'un interprète et sa leçon qu'une lecture.

N'oublions pas que les manuscrits médiévaux coûtaient des fortunes. On pourrait penser que la parole magistrale était là pour les remplacer. Il n'en est rien ; cette parole était au service du livre et n'allait pas sans lui.

Quant à nous, avec nos bibliothèques, nos photocopies, nos

1. Cf. F. de Dainville, *La naissance de l'humanisme moderne*, Genève, Slatkine Reprints, 1969.

banques de données, il semble que nous lisons beaucoup plus que nos prédécesseurs médiévaux. Sans doute, mais comment ? Quelle est la qualité de notre lire ? Ce qui me frappe, c'est que dans notre patois universitaire, on ne parle presque jamais de « lire ». On « dépouille », quand il s'agit de documents. On « relit », quand il s'agit de Balzac ou de Nietzsche, comme si chacun avait tout lu avant d'avoir vingt ans. Pour le reste, on « parcourt » ; j'entends encore ce collègue chargé d'expertiser le mémoire d'une étudiante : « Je l'ai parcouru ; ça ne vaut rien ». La pauvre fille a perdu son année. Demandons-nous aussi ce que les auteurs de thèse retiennent des centaines de livres qui lestent leur bibliographie : sujet de recherche intéressant, mais tabou... Bref, on voudrait parfois un peu plus de Moyen Âge.

Comment lire

En fait, lire est un travail aride. D'abord, en sciences humaines, on tombe sur tant d'ouvrages jargonnants, pontifiants, vaticinants... Mais, même quand le livre en vaut la peine, il faut s'isoler pour le lire et, renonçant à toute action, à toute convivialité, s'enfermer avec lui dans sa tour (d'ivoire ?). Lire est une ascèse, du moins quand on lit pour apprendre.

Cette solitude de la lecture, on ne peut l'éviter. Du moins peut-on la faciliter par l'étude de textes en commun, qui la prépare ou la suit. Et c'est à mon avis ce que devraient être la plupart de nos cours, à l'image des médiévaux. Comment s'y prendre, concrètement ? Ici, on pourrait engager tout un débat pédagogique et didactique, se demander entre autres si la proportion encore très grande d'illettrés ne vient pas justement de ce qu'on n'a pas su unir, dans l'enseignement, le cours et le livre. Mais je n'ai pas compétence pour ce genre de problèmes. Mon propos n'est pas comment apprendre, mais quoi.

Deux choses, à mon avis, qui pourraient l'une et l'autre servir d'objectifs ultimes à l'apprentissage de la lecture. D'abord que lire est un acte religieux. Ensuite que lire est un acte critique.

Un acte religieux : lire des yeux, certes, mais à condition, comme eût dit Claudel, que « l'œil écoute », oui, qu'on aborde le texte avec le même respect, la même attente, la même espé-

rance que le croyant, qu'on se rende comme lui totalement disponible au message. Un acte religieux : car on postule que le texte doit avoir un *sens*, et donc *un* sens ; certains disent, non sans raison, que tout grand texte est polysémique, susceptible d'une « lecture plurielle » ; mais il ne se réduit pas pourtant à une planche de Rorschach ; et l'important n'est pas ce qu'on y projette, mais ce qu'on y trouve ; toute vraie lecture est une rencontre, où l'on apprend ce qu'on ne savait pas, où l'on devient ce que l'on n'était pas. Un acte religieux : « une prière naturelle », comme disait Malebranche de l'attention.

Reste que, pour Malebranche, « naturelle » qualifie la prière que l'homme peut faire de lui-même, sans le secours de la grâce divine ; ici, dans l'attention liseuse, c'est mon intelligence qui « prie ». Ce qui veut dire que la lecture est aussi un acte critique ; et elle l'est par essence. Car celui qui publie un texte se soumet *ipso facto* au jugement de ses lecteurs ; il me demande, à moi lecteur, de tester la solidité de ses arguments, de déceler les présupposés de ses énoncés et le non-dit de ce qu'il dit. Et c'est vrai dès qu'il publie, car en publiant, il a accepté de créer un « objet » qui n'est plus lui, qui ne dépend plus de lui, qui ne sera jamais rien d'autre que ce qu'il dit, sans jamais rien pouvoir « ajouter pour sa défense ». Qui publie se soumet au tribunal anonyme des lecteurs, à la critique universelle, et ce principe vaut aussi bien pour l'Évangile que pour *La critique de la raison pure*. Celui qui publie attend qu'on le juge.

Religieux et critique, est-ce conciliable ? Nous touchons ici au problème essentiel de ce livre. Toute culture, en effet, tient entre ces deux pôles, le pôle religieux et le pôle critique, et elle se perd en perdant l'un d'eux, tombant soit dans l'obscurantisme, soit dans le nihilisme ; mais peut-on concilier ces deux pôles ?

Maintenant, s'agissant de la lecture, on peut donner au moins un conseil pratique. Il faudrait distinguer deux types de textes, et donc de lectures. Il est des textes qui nous heurtent et nous contrarient ; c'est devant eux que notre lecture doit être avant tout religieuse, en faisant taire toutes nos objections, en ne gardant qu'une seule question : que me dit-il ? Sinon, nous risquons de ne jamais l'avoir lu. Soit un texte révoltant comme *Mein Kampf* : je pense que si ses contemporains l'avaient vraiment lu, ils auraient évité de subir son auteur... Il est au

contraire des textes qui nous « interpellent », avec lesquels nous nous sentons en famille d'entrée de jeu ; c'est devant eux que notre lecture doit être critique, résolument critique, et jusqu'au bout ; alors, si le texte nous concerne toujours, nous saurons vraiment pourquoi.

TÉMOIGNAGE : UN CAS PERSONNEL D'ALEXIE

Ce qui fait la valeur propre de la lecture, c'est cette union indissoluble du sacré et de la raison, union qui caractérise finalement toute notre culture. On nous permettra pour finir un témoignage personnel qui nous a conduit à abandonner tous les doutes que nous pouvions entretenir sur la valeur de la lecture.

En lisant, j'ai été frappé soudain d'une crise d'alexie ; le « a » étant privatif... je ne pouvais tout simplement plus lire. Le reste restait intact : le livre, les images, les autres, moi, capable de voir, de parler, etc. ; le monde était intact, mais le texte qui lui donnait sens n'était plus qu'une farandole de signes sans sens. C'est alors, parce qu'elle me faisait faux bond, que je compris que la lecture est une valeur, notre valeur. Outre le monde, le livre m'en offrait un sens que je pouvais d'ailleurs refuser ou discuter, mais du moins en sachant pourquoi. Or, c'est précisément ce sens qui venait de disparaître.

Une médication me rendit une lecture très lente, fautive et épuisante ; faites votre rééducation tout seul, me dit le médecin, qui voulait surtout que je lise beaucoup. Quelques remarques : la fameuse « anticipation » censée présider à toute vraie lecture ne sert plus à grand-chose ; elle est trop fautive pour être utile, les lettres prenant les sens les plus divers ! D'ailleurs, un autre obstacle d'ordre syntaxique, lui, venait encore tout perturber : dans les groupes de mots laissés par la phrase, je ne cherchais que des noms ou des adjectifs ; je n'avais plus le réflexe de chercher un verbe ! Il paraît que ce refus du verbe est le propre de la « langue de bois », qui se suffit très bien de phrases nominales à coulisses : « Les justes revendications des travailleurs face à la féroce exploitation... ». De cela au moins je me suis corrigé.

Les bons conseils sur la lecture rapide, à voix basse, sur l'anticipation ne me servaient donc à rien. Mieux valait « faire son trou » dans le texte, se familiariser avec quelques points précis, puis le reconstruire pas à pas.

Ma tentative de rééducation me mit au contact d'autres valeurs typiques de l'éducation. J'en choisis deux contraires.

La première est *l'attention*, certes indispensable pour apprendre à lire. Valeur ingrate, mais sûre, car elle dépend de chacun. Maintenant je cherche un mot dans ce dictionnaire et ne l'y trouve pas, pas plus que dans d'autres lexiques ; mon attention redouble, attisée par la curiosité ; et pourtant, si j'étais enfant, n'importe quel pédagogue me dirait : « Fais donc attention, imbécile ! » ; il est vrai que ce mot qui commence par F, je le cherche à P ! A partir de là, on pourrait réfléchir sur l'inattention des enfants.

Seconde valeur, *la motivation*. Indispensable, bien sûr : ce serait trop cruel de s'infliger une épreuve de lecture sans intérêt. Rousseau prétend d'ailleurs que la motivation suffit pour apprendre à lire : toutes nos méthodes ne serviront à rien tant qu'Emile n'aura pas besoin de lire, mais le jour où il recevra une correspondance importante pour lui, il la comprendra très vite, avec ou sans vos méthodes, et il saura lire ! Rousseau, pédagogue génial, mais du dimanche... Comme Emile, je reçois des lettres que je suis avide de lire, par exemple sur mon dernier ouvrage : mais aucune motivation ne vient rompre le cercle de fer, et soudain se produit l'effet contraire, l'effet de rejet : ce qu'il raconte n'a aucun intérêt ! Peut-être est-ce aussi la conduite de l'enfant dégoûté des livres parce qu'il a voulu trop vite lire. En tout cas la motivation produit parfois l'effet contraire.

La cure s'inspire à la fois du sacré et de la raison. Sacré : ne jamais admettre qu'un texte n'ait pas de sens ; raison : le décoriquer jusqu'à avoir trouvé ce sens ; et ensuite, une fois compris, le relire bien plusieurs fois. Confirmer le bon par le bon.

Evidemment, je pourrais renoncer, me contenter de cassettes et d'images ; mais il me manquerait alors quelque chose d'irremplaçable : ce sens souverain du monde qui se nomme lecture, cette valeur à laquelle maintenant je suis prêt à tout sacrifier.

II. Qu'est-ce qu'une valeur ?

Il n'est pas d'éducation sans valeur, mais qu'est-ce qu'une valeur ? Plus précisément, que veut-on dire quand on parle « des valeurs » ? A quel critère les reconnaît-on et quel est leur rapport avec la réalité, sans parler de leurs rapports entre elles ?

La perle : du désir au sacrifice

Je partirai d'une parabole évangélique, qui nous met au centre du problème des valeurs :

Le royaume des cieux, c'est comme un marchand qui cherchait des perles fines. Ayant trouvé une perle de grand prix, il part vendre tout ce qu'il a et il l'achète. (Matthieu, XIII, 45)

La parabole nous place d'entrée de jeu dans l'ordre économique ; on nous parle d'un marchand (*emporos*, en fait un riche négociant), de prix, de vente, d'achat. On remarque que même dans ce domaine, qui est celui du marché, la valeur est plus ou moins subjective, puisqu'elle dépend du désir du marchand ; un autre n'eût sans doute pas trouvé que la perle valait la peine de tout lui sacrifier.

Mais on remarque aussi des éléments objectifs. D'abord, la valeur de la perle ne dépend pas seulement du désir du marchand ; elle est en soi « très précieuse » (*polýtimon*), et elle l'est

pour tout le monde, puisque le marchand ne peut l'acquérir sans vendre tous ses biens. Au départ, il cherchait (on peut aussi traduire : désirait) de belles perles, un désir permanent, comme l'indique l'aspect du verbe. « Ayant trouvé » (*eurôn*, cf. l'*euréka* d'Archimède, c'est le même verbe) : ici, l'aspect du verbe indique un événement unique, qui n'a pas de précédent et ne se répétera pas, une rencontre ; on pourrait traduire par « il tomba sur... ».

Désir du marchand, donc, sans quoi la perle n'aurait pas eu de valeur pour lui. Mais encore autre chose, qui transcende ce désir : le fait de rencontrer cette perle-ci, qu'il ne connaissait pas, qu'il n'imaginait pas, et qui soudain change toutes ses perspectives. Comment ?

Il faut reconnaître que la conduite de ce riche marchand prend un tour étrange. « Il est parti » (*apelthôn*) ; ce départ, qu'on trouve dans la plupart des paraboles : le semeur, le roi, le marié, l'enfant prodigue, la brebis perdue, ce départ déstabilise l'ordre des choses. Jusqu'ici, nous étions dans l'ordre économique, celui où les marchands calculent. Mais le nôtre, tout à coup, fait un geste absurde. Car comment va-t-il vivre, après avoir tout vendu, et comment va-t-il nourrir les siens, avec sa perle pour tout bien ? La parabole ne le dit pas ; les paraboles ne font pas de morale économique, ni même de morale tout court. Elle nous dit seulement qu'il a vendu « tout ce qu'il avait » ; et le grec insiste sur cet acte total, définitif, en employant le parfait (*péprakèn*), qu'on pourrait traduire par « il a liquidé ». Bref, il est parti pour tout liquider. La parabole ne nous dit pas ce qu'il fera ensuite de sa perle. Elle se borne à décrire cet acte fou, à montrer ce négociant qui, tout d'un coup, casse le jeu, rompt avec l'ordre du commerce, de l'économie, des intérêts, des besoins, des échanges, des calculs, frauduleux ou honnêtes, peu importe.

Au départ, le marchand était mû par un désir ; à la fin, il accomplit un sacrifice. Car son geste ne peut s'expliquer que comme un sacrifice. Qu'est-ce à dire ?

D'abord, le sacrifice implique que ce qu'on sacrifie a aussi une valeur, sinon il n'en serait pas un ! Le marchand était certainement très riche car, dans l'Antiquité, les perles étaient rares et coûtaient des fortunes. C'est donc à des biens réels qu'il a renoncé.

Ensuite, le sacrifice ne se réduit pas à un simple échange, à un « donnant donnant ». Pour le marchand, la perle est sans commune mesure avec ce qu'il abandonne ; elle n'est pas simplement une perle « fine » (*kalón*), comme celles qu'il achetait ; elle est *polytímon*, sans prix, d'un autre ordre que tout ce qu'on a vendu pour l'avoir. Du dehors, il s'agit d'un achat ; pour lui, il s'agit d'un « bond qualitatif », car, en présence de la perle, ses biens perdent pour lui toute valeur.

On pourrait penser à un acte passionnel, à un gaspillage, à une dilapidation gratuite. Mais le texte précise qu'il s'agit d'un marchand, donc de quelqu'un qui sait ce qu'il fait, qui connaît le prix des perles. Autrement dit, un sacrifice vrai est fait en connaissance de cause.

Enfin, le mot « sacrifice » évoque souvent un acte dur, pénible, douloureux. Ici, il s'agit de tout autre chose. Comme l'explique Jérémias (p. 268 s.), la parabole n'est pas une allégorie moralisante, enseignant qu'il faut se dépouiller sans réserve pour entrer dans le royaume ; elle ne prescrit rien, elle décrit quelque chose. Et ce qu'elle décrit (annoncé au verset 44, « dans sa joie »), c'est l'émotion bouleversante du marchand, une joie telle que tous les sacrifices lui paraissent aller de soi, y compris celui de son bon sens ! Celui qui a rencontré le royaume n'a plus aucun problème, plus aucun mal, plus aucune hésitation à se dépouiller de tout ce qui avait pour lui une valeur.

Education et sacrifice

La parabole s'applique-t-elle terme à terme à notre problème des valeurs en éducation ? Non. Notre éducation moderne est d'essence laïque ; même quand elle se veut chrétienne, elle se sépare résolument de la prédication et n'exige pas un quelconque acte de foi. Plus précisément, le contenu de la parabole est étranger à celui de l'éducation, au sens scolaire du terme. Pour la prédication, la perle (le royaume) est déjà donnée, déjà là ; il suffit d'y croire. Dans l'éducation, la valeur est après, après le travail, après l'effort ; il faut « donner d'abord » (Alain). Et tout l'art de l'éducateur est de susciter cette recherche et ce don de soi. Cela vaut pour l'école ; dans la

famille, l'enfant reçoit d'abord et sa première expérience est (ou devrait être) le bonheur d'être aimé.

Cela bien précisé, la parabole reste pour moi exemplaire. Je pense que le postulat de toute éducation est qu'il y a quelque part une perle de grand prix, ou mieux « sans prix », qui exige, mais aussi qui « vaut la peine » qu'on lui consacre son temps, ses efforts, en un mot soi-même ; qui appelle le sacrifice tout en le légitimant. Apprendre, dans tous les domaines — que ce soit à descendre une pente à skis, à comprendre un raisonnement mathématique, à entrer dans une œuvre d'art —, apprendre, c'est découvrir quelque chose de différent, d'un autre ordre que tout ce que l'on connaissait jusque-là, quelque chose qui nous rend « autre ».

Eduquer quelqu'un, c'est donc lui faire comprendre qu'on n'a rien sans rien, c'est-à-dire sans efforts, sans risque d'échec, et que ce sacrifice, loin de nier la valeur de ce qu'on sacrifie, l'exige.

L'exige, mais tout en étant d'un autre ordre. La bande dessinée a une valeur, mais Balzac est d'un autre ordre. De même qu'un problème mathématique est d'un autre ordre qu'un spectacle télévisé, le dévouement d'un autre ordre que l'intérêt, la joie d'un autre ordre que le plaisir. Et, au-delà de tous ces sacrifices, quelque chose qui s'appelle, ou qui rappelle, le bonheur.

A trois conditions, pourtant.

D'abord, le sacrifice doit être libre, compris et voulu par celui qui le fait. C'est en ce sens que le plus petit effort se distingue de la peine, même la plus dure. Un sacrifice forcé n'a aucune valeur. Et quand je dis « forcé », je ne parle pas seulement des contraintes du dehors ; je pense aux contraintes intimes, dues à nos habitudes, notre culpabilité, notre surmoi. Une fille « se sacrifie » à ses vieux parents : est-ce par remords inconscient, par peur de la vie, ou dans un libre et joyeux consentement ? Alors seulement, on peut dire qu'elle se sacrifie.

Ensuite, le sacrifice doit être justifié. Ce qu'on sacrifie, on doit comprendre pourquoi et à quoi on le sacrifie. Car il est des sacrifices aveugles. L'enfant qui, dans un régime totalitaire, dénonce ses parents fait peut-être un grand effort sur lui-même ; de même le terroriste qui sacrifie sa vie, avec celle des autres... De nos jours, les causes les plus folles sont celles pour lesquelles les gens se sacrifient le plus volontiers, sans que leur

dévouement excuse le moins du monde leur aveuglement. Contrairement à beaucoup, je pense que créer chez les jeunes l'esprit de sacrifice n'a rien de difficile ; il est en eux. Le difficile est de l'éduquer.

Enfin, l'éducation ne doit pas imposer de sacrifices vides ; il faut que chacun d'eux soit comblé par la valeur qu'il permet d'atteindre, comme la perle qui remplace, et bien au-delà, tout ce qu'on abandonne pour elle. Je ne donne pas cher d'une éducation qui contraint à sacrifier le présent pour un avenir lointain, car elle se ravale à une gymnastique sans fin, privée de joie et de sens. Une véritable éducation est faite de séquences bien articulées, qui permettent à chacun de comprendre à tout moment la valeur du sacrifice et la joie qu'il procure.

Ces réserves faites, je conclus que toute valeur se définit par le sacrifice et que, puisqu'il n'est pas d'éducation sans valeur, on n'apprend rien sans sacrifice.

Valeur et réalité

J'estime que la parabole de la perle nous a conduits droit à l'essentiel. Ce qui suivra n'a d'autre but que de dissiper certains malentendus possibles, en précisant quelques points.

Valeurs abstraites et valeurs concrètes

Notons d'abord que les valeurs peuvent varier quant à leur degré de généralité et d'abstraction. Selon Perelman-Tyteca (p. 103 à 109), il y a deux grands types de valeurs, les valeurs concrètes et les valeurs abstraites.

Les premières sont singulières : la France, et non la patrie en général ; ma famille, et non le sentiment familial. Linguistiquement, elles s'expriment surtout par des noms propres. Les secondes sont générales, voire universelles : la justice, les droits de l'homme ; elles s'expriment par des adjectifs, ou par des noms communs qu'on peut remplacer par des adjectifs : la justice par le juste, etc.

Valeurs concrètes et valeurs abstraites peuvent entrer en

conflit. Aristote écrit ainsi qu'il faut « préférer le vrai à ses amis », les amis étant Platon et ses disciples. A l'inverse, Albert Camus a pu déclarer, durant la guerre d'Algérie : « Je préfère ma mère à la justice. » Précisons que, pour lui, la cause des Algériens révoltés était juste ; seulement, à cette justice abstraite, il opposait le destin concret de sa mère ; mais non comme on oppose une préférence subjective à une valeur objective ; la valeur est présente d'un côté comme de l'autre ; la justice a ses exigences, ma mère aussi.

Les valeurs concrètes, l'enfant les découvre d'abord dans sa famille, où il apprend à respecter, à aimer tels êtres, non pas le Père, mais son père. Quand les parents deviennent des abstractions, quand l'enfant ne voit dans son père que le Père, obstacle au désir œdipien et symbole de la Loi, le sentiment est déjà pathologique. J'appelle pathologique, en éducation, tout ce qui empêche celle-ci de se poursuivre, tout ce qui bloque l'individu à un stade infantile de son développement.

Les valeurs abstraites apparaissent surtout dans l'enseignement scolaire. Dès qu'il entre à l'école, l'enfant découvre en effet des valeurs qu'il ne pouvait guère connaître dans sa famille : « Ici apparaissent le vrai et le juste, mais mesurés à l'âge » (Alain, *Propos sur l'éducation*, n° 7). Le maître n'a pas le droit d'exiger qu'on l'aime, qu'on « s'identifie » à lui ; il n'est qu'un représentant. Et ce qu'il représente, ce n'est pas les parents, car alors l'école ne serait qu'un pis-aller de la famille, mais des valeurs universelles. L'identification au maître comme individu me paraît à son tour pathologique, encore que l'élève puisse très bien, comme le montre G. Mauco (p. 164 s.), en admirant le maître, s'identifier à telle valeur que le maître incarne, à sa générosité, à son équilibre, à son dynamisme.

Les valeurs abstraites sont intellectuelles : le vrai, le juste... Les concrètes comportent d'abord les valeurs traditionnelles : ma famille, ma patrie. Également les valeurs esthétiques : personne en effet n'admire le Beau, ni le Gracieux, ni le Sublime en soi ! On admire *La ronde de nuit* ou *Don Giovanni*, toujours une œuvre en tant qu'elle est *cette* œuvre, différente de toutes les autres. Les valeurs religieuses sont également concrètes ; on n'adore pas le Divin, mais « le Dieu d'Abraham, d'Isaac et de Jacob... », et on l'adore comme unique.

Ces remarques ouvrent une question redoutable : peut-il y

avoir un enseignement esthétique, ou religieux ? En effet, l'enseignement scolaire a pour objectif ultime l'abstrait, le généralisable, le transposable, etc. Répondons que les valeurs concrètes comportent elles-mêmes des critères abstraits, qui ne créent pas l'attachement qu'on leur porte, mais qui du moins le légitiment. Ainsi, à propos de *La ronde de nuit*, on peut étudier le cadrage, l'harmonie des couleurs, le clair-obscur, etc., traits qu'on retrouve ailleurs. Et c'est par ces critères abstraits que la valeur concrète donne prise à l'enseignement.

Mais ce qu'il faut dire aussi, c'est que l'enseignement lui-même n'en reste pas aux valeurs abstraites : son but est de les rendre concrètes en chacun. Si j'enseigne la justice à Pierre ou l'esprit critique, c'est pour qu'il devienne juste et objectif. Mais alors la justice de Pierre sera sa justice à lui ; loin d'être la copie conforme d'un modèle abstrait, elle sera sa manière à lui de trouver la solution des cas litigieux et obscurs, solution par essence inédite et imprévisible ; sinon, Pierre aurait acquis un automatisme, non la justice. Et de même, si Pierre a acquis l'esprit critique, personne ne peut dire d'avance ce qu'il en fera, quels seront ses jugements. L'éducation peut enseigner des règles, mais abstraites et négatives ; s'il prétend programmer les actes, il tombe dans le conditionnement.

Ces remarques valent finalement pour toutes les valeurs de l'enseignement, depuis l'exploit sportif jusqu'au style et à l'argumentation. Elles laissent penser que les valeurs de l'éducation ne sont en rien des « objectifs » au sens technique du terme : des conduites qu'on pourrait prévoir et évaluer, utiles peut-être en tant qu'étapes intermédiaires, mais destinées à disparaître. On ne peut programmer le goût esthétique, ni l'esprit critique, ni la conscience morale, encore moins les évaluer comme on mesure un phénomène physique. Les valeurs auxquelles prépare l'éducation échappent à l'éducation dans la mesure même où celle-ci a atteint son but.

Faut-il qu'une valeur existe ?

Certains pourraient penser qu'une valeur abstraite, du moment qu'elle n'existe pas, n'est pas une valeur. Peut-on vivre pour une abstraction, mourir pour un adjectif ?

Bien sûr qu'on le peut. Mais, pour le comprendre, il faut revenir sur ce terme d'« existence », ici synonyme de réalité, de *Wirklichkeit*, de *that is the case*, comme dirait Wittgenstein. Il est facile de montrer que le fait d'être ou non réelle ne joue en rien dans l'« être » de la valeur. Un kilo de plomb n'est pas moins réel qu'un kilo d'or ! L'injustice n'est pas moins réelle que la justice ; elle est même bien plus, puisque nous avons bien plus souvent l'occasion de dire « c'est injuste » que de dire « c'est juste ». C'est pourquoi un propos comme « les valeurs morales se perdent » risque bien d'être vide de sens, si du moins l'on s'appuie sur le constat (réel ou fictif) que la morale est de moins en moins pratiquée. Soit cette proposition : « Plus personne n'est honnête, de nos jours » (un « de nos jours » qu'on entend depuis toujours) : comment peut-elle avoir un sens si l'on n'a pas déjà une idée de l'honnête, si l'on ne sait pas déjà ce que ce mot veut dire, « on » désignant à la fois celui qui parle et son interlocuteur ? C'est dans ce *déjà* qu'est la valeur, c'est sur lui que s'appuie l'éducation. Inversement, dans un monde où les droits de l'homme seraient universellement respectés, aurait-on encore la notion de droits de l'homme ?

Si l'on admet nos remarques, on en arrive à cette conséquence, que la vérité n'est pas une valeur ; c'est d'ailleurs ce que pensent certains, comme Max Scheler (p. 128). Il me semble pourtant qu'il faut bien distinguer les termes « réel » et « vrai ». Le réel n'a par lui-même aucune valeur ; l'or faux est aussi réel que l'or, le simili autant que l'authentique, le mensonge que la véracité. Si le terme « vrai » surgit, c'est après coup, c'est parce qu'on a fait l'expérience de l'illusion, de l'erreur, du mensonge. Plotin prétend que, « dans les temps anciens », on parlait de « philosophes », mais qu'on a cru bon ensuite de dire « les vrais philosophes », précisément parce qu'on en avait rencontré de faux, les sophistes. Sous l'Occupation, quand par hasard ou par miracle on trouvait du café qui n'était pas un infâme ersatz, on buvait alors « du vrai café » ; et l'émerveillement portait autant sur le « vrai » que sur le « café » ! Le vrai est une valeur parce qu'il s'oppose au mensonge, qui est un mal.

Mais le vrai s'oppose aussi à l'erreur. Or l'erreur est par définition inconsciente d'elle-même, donc involontaire, donc innocente. Mais, même si elle n'est pas un mal moral, elle est pourtant un mal, puisque personne ne souhaite s'y trouver.

C'est précisément parce que l'erreur est un mal, une servitude, un aveuglement, que la vérité qui la déchire est une valeur ; valeur de confiance, de lumière, de délivrance.

Notre analyse s'applique aux valeurs abstraites, non aux concrètes, dira-t-on. C'est une perle réelle qu'achète le marchand ; détruite, elle ne vaudrait plus rien. Je pense qu'au contraire la perle détruite, bien qu'ayant perdu tout son « prix », garderait, intacte, sa valeur. Quand les nationalistes proclament la valeur de la nation — « la France d'abord » —, ce n'est pas parce qu'elle est réelle, mais parce qu'elle est menacée, à leurs yeux du moins. Sous l'Occupation, en tout cas, la menace était bien réelle, et la France a risqué de se perdre corps et biens ; et c'est alors qu'elle est apparue comme une valeur :

Ma patrie, c'est la faim, la misère et l'amour. (Aragon, 1942)

Quant à l'existence de Dieu, a-t-elle quelque chose de commun avec celle d'une montagne ou d'un volcan, avec une réalité qu'on peut voir, toucher, peser ? Pour le croyant, en tout cas, Dieu n'est rien de visible ni de tangible, « rien qu'une voix » (Deutéronome, IV, 12).

La valeur n'a pas besoin d'être réelle pour être.

L'accès aux valeurs

S'il en est ainsi, comment accède-t-on aux valeurs ? Inutile de souligner l'importance du problème pour l'éducation. Pourtant mon propos n'est pas de faire ici une pédagogie des valeurs, mais de m'interroger sur ce qui rend une telle pédagogie possible.

Désir et désirable

Une réponse aurait le mérite de tout simplifier : la valeur se définit par le désir. Cherchez le désir, soit pour l'exaucer, soit pour l'orienter, et vous aurez la base d'une pédagogie des valeurs. Théorie très en vogue à notre époque qui met le désir partout, sans doute plus encore dans l'éducation qu'ailleurs.

Après tout, n'est-ce pas le désir du marchand qui fait la valeur de la perle ?

Cependant, tant que le marchand n'avait pas rencontré la perle, il ne pouvait la connaître, ni même l'imaginer. Cependant, c'est un fait d'expérience que nous aussi pouvons rencontrer telle perle sans pourtant en avoir envie ; nous savons que la valeur est là, mais notre désir est ailleurs : *Video meliora proboque, deteriora sequor*, dit la Médée d'Ovide : je vois le bien et je l'approuve, mais c'est le mal que je poursuis. Toute passion, toute vraie passion est l'expérience déchirante d'un conflit interne entre la valeur qu'on respecte et le désir de la transgresser, au point que « l'esprit (...) peut être forcé de croire ce qu'il sait être faux, et la volonté d'aimer ce qu'elle sait qui la rend malheureuse » (Pascal, *Br.*, p. 150). La valeur n'est pas le désiré, mais le désirable ; elle transcende nos désirs et demande parfois, sinon toujours, leur sacrifice.

En fait, si la valeur se réduisait au désir qu'on en a, il n'y aurait plus de problème pédagogique, donc de pédagogie : il suffirait de laisser chacun suivre son désir ; ou bien alors, de supposer une harmonie préétablie entre le désir et les buts de l'éducation, en sorte que chacun aurait spontanément envie d'être généreux, honnête, appliqué au travail, etc. Je ne reviens pas ici sur le problème traité ailleurs (cf. Reboul, 1988) de la motivation. Le fait même qu'elle soit un problème montre que l'éducateur ne peut pas compter sur le désir, encore qu'il doive en tenir compte là où il existe. Toute éducation se joue entre ces deux pôles, le désir et le désirable.

Valeur et hiérarchie de valeurs

Maintenant, quand je dis que la valeur peut exiger le sacrifice du désir, je précise qu'il s'agit d'un désir, non de tout désir ; comme le marchand renonce au désir de garder ses biens pour exaucer son désir de la perle... Pour le dire autrement, si la valeur exige le sacrifice, sacrifice de ce qui est déjà une valeur, c'est que toute valeur se situe dans une hiérarchie.

La valeur de la justice, c'est qu'on est prêt à lui sacrifier tous ses intérêts, même légitimes. La valeur de la joie, c'est qu'on est prêt à lui sacrifier son confort et ses plaisirs. La valeur de la

vérité, c'est qu'on est prêt à lui sacrifier non seulement ses habitudes et ses illusions les plus chères, mais même, s'il le faut, son désir de savoir. Là est précisément la différence entre les sciences et les « sciences » occultes.

Dans tous les domaines, la valeur est ce qui « vaut la peine », c'est-à-dire le sacrifice. Elle ne supprime pas le désir, pas plus qu'elle ne l'exauce ; elle le hausse à un autre niveau. Elle est supérieure à d'autres valeurs en ce sens qu'aucune quantité de celles-ci ne pourrait la remplacer. Maintenant, peut-on faire état d'une hiérarchie objective, dont pourrait s'inspirer tout éducateur ? Rien n'est moins sûr. J'en proposerai pourtant une, inspirée très librement de Max Scheler (p. 125 s.), et comportant cinq niveaux, dont chacun est qualitativement supérieur au précédent.

1 / *Le plaisir*, autrement dit la satisfaction immédiate d'un désir, de quelque nature qu'il soit. C'est toute la valeur pour l'hédonisme.

2 / *L'utile*, qui inclut les valeurs économiques et les valeurs de santé. Il est d'un niveau supérieur, puisqu'on peut sacrifier l'agréable à l'utile ; mais le plaisir n'est pas perdu ; il est différé ou transféré.

3 / *Le collectif*, l'intérêt commun qui peut exiger le sacrifice de l'intérêt propre ; on peut préférer sa patrie, ou son parti, à sa carrière, ou même à sa santé.

4 / *L'humain*, l'ensemble des valeurs qui, au-delà de toute collectivité, appartiennent à l'humanité en tant que telle ; on peut sacrifier l'intérêt de son pays, la « raison d'Etat », aux droits de l'homme, etc. A ce domaine appartiennent les valeurs de connaissance, les valeurs morales et les valeurs esthétiques.

5 / *Le salut*, ces valeurs qui se situent au-delà de l'humain, parce qu'au-delà de la mort. Revendiquées par les religions dites « universalistes », comme le christianisme, le bouddhisme, l'islam, on les trouve aussi chez certains philosophes rationalistes, comme Spinoza, Comte, Alain. Mais elles présupposent toujours une vérité qui transcende l'humain.

Tentons brièvement de justifier cette hiérarchie.

Le niveau du *plaisir* correspond à la satisfaction d'un besoin ou à la délivrance d'une douleur (soulagement). Il est par excellence celui de la valeur immédiate, de la jouissance, du *cash*. Mais le plaisir reste au plus bas niveau, car il est la valeur la

plus partielle, la plus passive et la plus précaire. Pourtant, une question se pose : si la valeur est ce qui mérite un sacrifice, et si ce qu'on sacrifie doit avoir lui-même une valeur, ou bien on sacrifie une valeur au plaisir et il n'est pas au plus bas niveau, ou bien on n'a rien à lui sacrifier et il n'est pas une valeur ! En réalité, bien des gens sont enclins à lui sacrifier des valeurs supérieures, ou encore à sacrifier tel plaisir à tel autre. Le sacrifice existe donc, même à ce niveau-là.

Le niveau de l'*utile* apparaît supérieur, puisqu'on sacrifie bien des plaisirs, ou qu'on accepte bien des peines, pour l'argent, la réussite sociale, la santé. Max Scheler argumente pourtant en sens contraire : l'*utile* serait inférieur au plaisir, n'étant jamais que le moyen de l'obtenir. Pourtant, le niveau de l'*utile* représente le passage de l'immédiat au long terme, du principe de plaisir au principe de réalité (Freud). On a beau dire que l'*utile* ne fait que différer le plaisir : différé, celui-ci devient différent. L'argent, comme moyen d'obtenir n'importe quel plaisir, devient un plaisir en soi, de même le travail, ou encore la santé.

Le troisième niveau, celui du *collectif*, impose le sacrifice, et du plaisir, et de l'*utile* ; une mère sacrifie ses plaisirs et même sa santé à sa famille ; les héros sacrifient leur vie, et notre siècle en a connu des millions... Toutefois, le collectif est par définition particulier et exclut l'universel. A ce stade, aimer, c'est préférer ; c'est faire passer le groupe avant soi-même, certes, mais aussi avant les autres groupes. En rester à ce stade, c'est donc vouer sa vie à l'égoïsme collectif, voire au fanatisme. L'éducation ne peut l'ignorer, mais peut-elle en rester là, se borner à être familiale, ou nationale ?

Le niveau de l'*humain* est au contraire celui des valeurs universelles, du moins en droit. Les droits de l'homme, c'est avant tout le devoir pour une collectivité, pour un Etat, de restreindre son pouvoir, par exemple d'accepter les critiques ou les enquêtes même gênantes. La vérité, la morale concernent tous les hommes, et non les Français ou les Corses ! Et l'œuvre d'art cesse d'en être une dès qu'on l'asservit à des fins nationales ou partisanses.

Pour qualifier le dernier niveau, nous avons pensé au terme « sacré ». Mais le sacré surgit à chaque niveau dès qu'on le prend comme le niveau suprême auquel il faut tout sacrifier et qu'on ne peut jamais sacrifier ; ainsi, le plaisir est sacré pour

l'hédoniste. Bornons-nous à parler de *salut*. Le salut, au sens religieux ou philosophique du terme, permet de retrouver l'unité qu'on avait perdue en quittant le premier niveau : la valeur est à la fois le bien et le bonheur suprêmes. L'éducation joue-t-elle à ce niveau ? Il semble bien que non : si elle peut préparer au salut, elle ne peut le « faire ». Une « éducation chrétienne » peut sans doute faire connaître le christianisme, voire le faire aimer ; elle ne peut faire des chrétiens.

Cette hiérarchie est certes discutable ; loin de nous la prétention de la poser comme éternelle ou de l'imposer comme obligatoire : à chacun de trouver où est son trésor. Mais nous prétendons que ces cinq niveaux, qui correspondent d'ailleurs au développement progressif de l'enfant, sont ceux de l'éducation, en tout cas de notre éducation. Personne n'admettra qu'on éduque en sacrifiant l'utile au plaisir, ou l'humain au national.

La hiérarchie des valeurs ici proposée n'est pas universelle ; elle n'est pas non plus personnelle ; elle est celle de notre éducation.

Le mal : « quoddam bonum »

La hiérarchie a d'ailleurs l'avantage de permettre une définition, sans doute insuffisante, mais pourtant féconde, du mal.

Le mal ne s'oppose pas terme à terme à la valeur, comme le diable au bon dieu, non ! Le mal, c'est d'abord le *décevant* : une valeur, mais celle que l'on n'attendait pas. « C'est un boucher » : on ne nie en rien la valeur des bouchers, mais ce n'était pas celle qu'on attendait d'un chirurgien ! Personne ne conteste la valeur d'un « bon élève », mais quand on le dit en parlant d'un artiste, c'est une dérision.

Plus grave : le mal c'est l'*usurpé* : la prétention à une valeur autre que celle qu'on a. Quand la perle de verre se donne pour une perle fine, quand le résistant de septembre se donne pour un vrai résistant, quand la générosité n'est qu'un désir de paraître... il y a usurpation, autrement dit mensonge. « Vous serez comme des dieux », dit le serpent à Eve ; c'est par là que le mal est entré dans le monde, par un mensonge.

Il y a donc du vrai dans la formule scolastique : *malum, quoddam bonum*, le mal est un certain bien ; un bien qu'on n'attendait

pas, un bien qui en usurpe un autre, mais un bien tout de même. Le débauché, le drogué sont fascinés par une valeur réelle, mais destructrice du moment qu'elle est la seule. Le tyran pense non sans raison qu'il rendra service à la communauté, mais sans lui demander son avis. Le raciste possède un sens aigu de l'hygiène, de la pureté, mais il applique ces valeurs à contresens, de façon infantile et perverse.

« Un certain bien » : je pense que l'éducation peut travailler à partir de là, ne pas se contenter de blâmer la faute, ni de l'ignorer, mais commencer par voir le « certain bien » qui est en elle et a pu fasciner le fautif. Par exemple, une « mauvaise fréquentation » : pourquoi l'adolescent recherche-t-il ce camarade ou ce groupe, au risque d'être mal influencé, perverti ? Sans doute parce qu'il y trouve une solidarité, un courage, une révolte juste, un certain bien... Et tant qu'on ne l'aura pas compris, le dialogue restera bloqué.

La voie négative et la voie directe

S'il en est ainsi, l'accès aux valeurs ne se fait pas à partir du vide, de la non-valeur, mais d'une valeur déjà donnée. Toutefois, il peut prendre deux voies bien différentes.

La première et la plus fréquente est la voie négative. Nous n'avons guère l'expérience directe du juste ; mais si quelqu'un est révolté par un acte injuste, c'est qu'il a déjà en lui l'idée de justice ; et c'est à partir d'elle qu'on peut et qu'on doit éduquer. Si les valeurs abstraites comme le juste et le vrai ont tant d'éclat, c'est qu'elles brillent par leur absence ; et l'éducation doit en tenir compte. On n'enseigne pas les sciences comme une concaténation de vérités lumineuses ; il faut que l'élève fasse « l'expérience psychologique de l'erreur humaine » (Bachelard, p. 244), et qu'il parvienne à la vérité en la redressant. On n'enseigne pas les droits de l'homme en peignant un monde idyllique où ils seraient spontanément et toujours respectés ; je ne pense pas que l'enfant soit différent de l'adulte sur ce point ; il ne comprend le droit à la libre expression que comme sursaut contre la tyrannie, le droit à l'air pur que comme refus de la pollution.

Il arrive pourtant qu'on accède aux valeurs par la voie directe, comme le marchand découvre la perle... C'est le cas sur-

tout pour les valeurs concrètes ; on ne découvre une œuvre d'art qu'en la rencontrant. En morale, il arrive d'ailleurs qu'on assiste à un acte héroïque, ou simplement honnête, et qu'on admire spontanément la valeur qu'il porte. De même, toute connaissance connaît des moments d'illumination, que prépare la recherche qui les précède et qui incitent à la poursuivre. Mais ces dimanches de l'esprit n'existent que par la semaine ; l'expérience directe des valeurs ne peut être qu'exceptionnelle et elle ne vaut elle-même que comme l'exception, comme la figure lumineuse qui se détache sur le fond obscur de nos déceptions, de nos révoltes, de nos malheurs.

Certes, il est bon de montrer aux jeunes de belles choses, de nobles actions, de leur faciliter d'heureuses réussites ; mais aussi de leur faire comprendre qu'elles ne sont belles qu'autant que rares, belles parce que rares. En éducation comme ailleurs, la valeur n'a de sens que par la finitude humaine.

Note sur le sacrifice

A partir de la parabole de la perle, j'ai défini la valeur comme ce à quoi l'on est disposé à sacrifier quelque chose ; ce qui implique que toute valeur se situe dans une hiérarchie, puisque la chose sacrifiée doit avoir elle-même une valeur.

Ce n'est pas sans hésitation que j'ai recouru au concept de sacrifice qui, pour les historiens et les ethnologues, sans parler des psychanalystes, regroupe les pratiques les plus diverses et parfois les plus étranges. Ici, j'emploie le mot « sacrifice » dans l'acception usuelle qu'il a de nos jours : l'acte volontaire de renoncer à une valeur pour une valeur qualitativement supérieure ; je pense aux parents qui « se sacrifient » pour leurs enfants ; au combattant qui « se sacrifie » à sa cause ; à l'artiste ; à l'inventeur...

On dira que le terme est impropre, que le sacrifice des religions « primitives », et même « évoluées », est tout autre chose. Sans doute, mais n'ont-ils pas un fond commun, un fond humain ? Si j'en crois Roger Bastide, les sacrifices religieux peuvent prendre les formes suivantes : sacrifices d'action de grâce, de demande, d'expiation (individuelle ou collective), de consécration et enfin de communion. Or, notre définition s'applique à

ces cinq formes ; dans le sacrifice de demande, par exemple le « sacre du printemps », la tribu sacrifie une jeune fille pour que les beaux jours reviennent ; donc, on renonce à une valeur pour une valeur qu'on estime supérieure. Dans l'expiation, on renonce à tel plaisir, on s'inflige telle souffrance pour retrouver une innocence salie par la faute, pour se réconcilier avec le monde et avec les dieux. Georges Gusdorf a bien montré que, derrière ses manifestations les plus diverses, le sacrifice révèle une unité profonde : celle d'une montée dans l'échelle des valeurs, quel que soit le contenu concret qu'on donne à ces valeurs ; « Si l'une des fonctions du sacrifice religieux primitif est de créer l'univers physique, le sacrifice moral crée le monde intelligible des valeurs » (p. 189).

Maintenant, qu'est-ce qui permet de dire que le sacrifice lui-même est réellement « valable » ? La psychiatrie, la psychanalyse nous montrent qu'il existe une pathologie du sacrifice et nous suggèrent que tout sacrifice est pathologique ; en tout cas qu'il ne peut être ni une fin ni un moyen de l'éducation ! Ici encore, je remarque avec Gusdorf qu'il faut pourtant s'appuyer sur « la conscience commune », qui accorde au sacrifice « une haute signification » (p. 156), qui n'est donc pas prête à sacrifier le sacrifice ! Je préciserai les critères qui permettent de juger si le sacrifice est sain ou morbide, authentique ou illusoire (*infra*, p. 225). Disons simplement ici que le sacrifice ne crée pas la valeur ; c'est elle au contraire qui rend le sacrifice légitime, qui le distingue de la dilapidation, de la torture masochiste, du suicide. La perle *vaut la peine* qu'on lui sacrifie tout le reste.

Une question : qui est cet *on* ? Un homme est-il disposé à sacrifier la même chose qu'un autre homme, une culture la même chose qu'une autre culture, et pour la même valeur ? La question est celle de la relativité des valeurs ; elle est capitale pour l'éducation.

III. Les valeurs sont-elles compatibles entre elles ?

La relativité des valeurs vient d'abord de leur diversité, du fait qu'elles sont irréductiblement plurielles et parfois, semble-t-il donc, incompatibles entre elles.

L'éducation n'échappe pas à ce problème. Je voudrais le montrer à propos des valeurs qui lui sont essentielles, celles que Scheler nomme « spirituelles » et qui concernent la connaissance, la morale et l'art. Il est certes d'autres valeurs importantes pour l'éducation, comme l'efficacité ; j'en parlerai plus loin. Mais on voit d'emblée que le sacrifice de ces valeurs, qui sont de l'ordre des moyens, ne pose guère de problème théorique. Par contre, peut-on sacrifier l'esthétique à l'éthique, l'éthique au scientifique, ou *vice versa* ? La réponse ne va pas de soi.

Valeurs intellectuelles, valeurs morales et valeurs esthétiques

Comprendre pour comprendre

Les valeurs intellectuelles, c'est d'elles que nous sommes partis, avec l'exemple de la lecture. Comment les caractériser ?

Naturellement, elles concernent le savoir. Mais le savoir lui-même a des niveaux. Savoir *que* : tout ce qui concerne les informations ; savoir *faire* : tout ce qui concerne les aptitudes ou capacités (*skills*), comme savoir nager, compter, écrire. A ces

deux premiers niveaux, le savoir n'a guère d'autre valeur que celle d'un moyen ; si l'on sait quelque chose *pour*... la valeur est dans le *pour*, non dans le savoir...

Il est encore un troisième niveau, où l'on cherche à savoir pour savoir. Je ne parle pas de la « pure » curiosité qui, loin d'être « pure », n'est en fait qu'une forme de la volonté de puissance : je voudrais bien savoir ce que les gens disent d'un tel, ou de moi ; alors, j'écoute derrière la porte... Savoir pour savoir, cela veut dire comprendre. Il faut encore préciser : on peut vouloir comprendre pour autre chose, pour trouver l'auteur du crime, découvrir les secrets industriels du concurrent. Mais maintenant, il s'agit du « comprendre pour comprendre ». Comprendre un théorème, une langue, une œuvre, c'est une fin en soi. Car comprendre, c'est se libérer, soit d'un préjugé, soit d'une ignorance, soit d'un malentendu. Et comprendre l'autre, c'est se libérer encore plus : de la peur, du mépris, de la haine ; c'est déjà aimer.

Mais point n'est besoin d'autre justification au comprendre que celle-ci : comprendre, c'est être pleinement homme, puisque l'homme est l'animal qui cherche non seulement à satisfaire ses besoins, mais à savoir pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, simplement pour le bonheur de comprendre. Comment, ici, ne pas citer Aristote, qui explique ainsi la naissance de la « philosophie », au sens à la fois de science dernière et de sagesse :

Si ce fut pour échapper à l'ignorance que les premiers philosophes se livrèrent à la philosophie, c'est qu'évidemment ils poursuivaient le savoir en vue du seul savoir, et non pour une fin utilitaire, (...) pour un intérêt extérieur.

Tout homme commence par s'étonner de ce que les choses sont ce qu'elles sont. (*Métaphysique*, A, 2, 982 b)

« Se demander pourquoi », « s'étonner », au-delà de tout besoin économique et de toute crainte religieuse, voilà l'homme.

C'est pourquoi un enseignement qui méconnaît cette valeur du comprendre, soit au nom de l'efficacité pratique, soit pour exalter les relations affectives, ne traite pas tout à fait ses élèves en hommes.

Et c'est bien là une tentation pédagogique, car comprendre exige un sacrifice, une perte de temps et un renoncement à bien des jouissances immédiates. L'enfant, disait Alain, commence à

comprendre quand il renonce à prendre. Il en va de même des hommes ; tant qu'ils ne s'intéressent aux choses (et aux autres) que pour se les approprier, ils ne les comprennent pas, de même que le chasseur n'aura jamais la science du gibier, de même que le policier ne sera jamais un vrai psychologue. Comprendre exige plus encore : non seulement le sacrifice de l'utilité, mais celui de la curiosité ; car on ne comprend vraiment que si l'on admet qu'on ne peut pas tout comprendre, que le savoir (scientifique ou philosophique) se dessine sur un fond de non-savoir. J'ai montré que ce renoncement est ce qui distingue la science de l'occultisme, comme la philosophie des prétendues « sagesse ». Prenons un exemple, celui du hasard ; on ne peut utiliser scientifiquement ce concept, on ne peut comprendre le hasard que si l'on admet une fois pour toutes qu'il n'y a rien à y comprendre ; le hasard, c'est la rencontre fortuite de deux séries causales, celle qui fait que le passant arrive à tel endroit, celle qui fait tomber la tuile à cet endroit ; or l'homme n'admet pas volontiers le fortuit du hasard ; il a besoin d'expliquer la rencontre elle-même, de savoir pourquoi la tuile est tombée justement sur sa tête et non sur celle d'un autre ! Il a besoin d'une finalité ; la science lui refuse ce besoin.

Ce qui arrive par notre volonté

Reste que la valeur du comprendre ne suffit pas. On peut être supérieurement intelligent, au sens de capable de comprendre, sans rien faire, ou même en faisant le mal. Personnellement, je préfère être victime d'un homme intelligent que d'un imbécile... Mais enfin, mieux vaudrait que personne ne fût victime de personne.

Et c'est ici qu'interviennent les valeurs morales. Elles sont d'autant plus difficiles à définir qu'elles sont capitales ; et la diversité des grandes philosophies morales ne simplifie pas les choses.

Notons en tout cas une différence essentielle entre deux types de philosophies. Les premières définissent les valeurs morales comme réalisées, et la morale se ramène à un portrait de l'homme vertueux ; on le voit chez Aristote, Descartes, Spinoza, Malebranche, et même chez Nietzsche et chez Alain. Les

secondes, de Platon jusqu'à Kant, définissent ces valeurs comme des normes, qu'on doit réaliser sans jamais savoir si l'on y parviendra. Reste que dans les deux cas il s'agit bien de valeurs morales.

En quoi sont-elles « morales » ? En ce qu'elles ne sont réalisées, ou réalisables, que par la volonté humaine. Sans ce postulat de la libre volonté, les concepts moraux comme le mérite, la faute, la responsabilité, le devoir, le droit, auraient-ils encore un sens ?

Je me bornerai à un exemple, à vrai dire admirable, celui de l'analyse qu'Aristote donne de la « vertu », au livre II de *L'éthique à Nicomaque*. « Vertu » est à mettre entre guillemets, car l'*arête* d'Aristote n'a pas grand-chose à voir avec ce que nous nommons vertu : la prudence d'une femme, l'obstination puérile d'un homme à peiner en vain. La « vertu » d'Aristote, c'est la valeur morale que peut avoir un être humain.

La vertu est acquise, car innée elle n'aurait aucun mérite et surtout échapperait à la volonté ; on n'est pas honnête ou courageux comme on est blond ou svelte ; j'ajoute qu'elle n'est jamais acquise une fois pour toutes ; car, sans l'effort constant de se renouveler ou de s'adapter, la vertu n'aurait pas plus de valeur qu'un automatisme. Mais, une fois acquise, elle est stable, exactement comme l'est une habitude ; il arrive à l'homme honnête de commettre une malhonnêteté, mais c'est l'exception, et il en souffre ; inversement, il arrive au malhonnête de faire un acte honnête, mais avec peine, et sans garantie pour la suite ; comme toute habitude, la vertu est à la fois ce qu'on *sait faire* et ce qu'on *aime faire*. Elle est donc une valeur pour soi, et aussi pour les autres, car ce qu'on attend d'un homme honnête ou courageux, c'est qu'il le soit toujours, qu'on puisse compter sur lui. En ce sens, elle est « une seconde nature ».

Mais cela ne suffit pas, car, comme toute habitude, elle risque de se dégrader en automatisme aveugle. Bien agir, ce n'est pas seulement faire, c'est comprendre et vouloir ce qu'on fait. Ici, la clairvoyance (*phronêsis*, *prudentia*) est indispensable. On sait que, pour Aristote, l'action bonne se situe toujours dans un « juste milieu », juste en ce sens que, comme dans un réglage, elle se situe à la limite de deux excès contraires, ou mieux sur la ligne de crête entre deux abîmes.

C'est ainsi que le courage est une ligne de crête entre la

lâcheté et la témérité, la tempérance entre la débauche et la frigidité, la générosité entre l'avarice et la prodigalité. Ce « juste milieu » n'a rien d'une moyenne statistique ; il faut l'inventer à chaque fois ; Aristote va jusqu'à dire qu'il est plus difficile à trouver que le centre d'un cercle ; c'est que l'acte moral ne comporte ni règle ni compas. En tout cas, la clairvoyance demande une grande maîtrise de soi ; elle s'appuie donc sur l'habitude acquise, qui naît elle-même de la volonté.

De nos jours, il est bien des courants de pensée qui rejettent ce postulat de la volonté libre. Pour les uns, la morale se réduit à des conditionnements sociaux, pour les autres à un jeu de pulsions inconscientes, un conflit entre le ça et le surmoi. Si l'on s'en tient là, on peut encore parler de dressage ou de manipulation psychique ; mais d'éducation ?

Les valeurs esthétiques

Les valeurs esthétiques sont toutes différentes des précédentes. Je rappelle qu'elles sont par définition concrètes ; c'est une œuvre qu'on admire, non un concept ou une règle.

Autre précision : je considère que le domaine des valeurs esthétiques est celui des œuvres d'art. On me dira qu'il y a du beau dans la nature : un coucher de soleil, une mer déchaînée, une forêt qui s'empourpre à l'automne. Bien sûr, mais les beautés naturelles ne nous sont pas données naturellement ; c'est à partir des œuvres d'art que nous avons appris à voir l'art de la nature ; par exemple, les jardins anglais qui, au XVIII^e siècle, prétendent imiter la nature ont surtout imité la peinture, celle des paysagistes, notamment Claude Lorrain. De même, ce ne sont pas les montagnards qui ont découvert le sublime des montagnes, ni les marins le sublime des tempêtes, ce sont les artistes. Maintenant, ne limitons pas abusivement le domaine de l'œuvre d'art, qui excède de loin les musées et les concerts ; tout objet, quel qu'il soit, peut avoir une valeur esthétique.

La valeur esthétique réside dans l'objet tel qu'il nous apparaît, tel qu'il est donné à nos sens, peu importe l'utilité de cet objet, ou sa vérité, ou sa moralité. L'image de l'enfer, sur les murs des églises médiévales, n'est pas moins esthétique que celle du paradis. Un acte parfaitement immoral peut faire l'objet

d'une représentation esthétique parfaite ; rien de plus haïssable qu'un hypocrite, mais *Tartufe* ? C'est pourquoi Platon voulait chasser les poètes de sa cité, à cause de leurs mensonges et de leur immoralité. Les pédagogues, d'ailleurs, l'ont toujours imité, même aujourd'hui ; combien de chefs-d'œuvre n'ont-ils pas interdits ou expurgés ?

J'ajoute que les valeurs esthétiques en tant que telles, en tant qu'indépendantes de toute finalité religieuse, politique ou autre, sont une découverte assez récente, qui commence semble-t-il avec la Renaissance et trouve son apogée au XIX^e siècle. L'idée de « l'art pour l'art », de la « poésie pure », la maxime des « bons sentiments qui ne font pas de bonne littérature », auraient été inintelligibles pour les époques antérieures. Est moderne l'idée esthétique, l'idée qu'un texte, une œuvre plastique ou musicale, peut avoir une valeur en tant que pure représentation, quel que soit son message religieux, ou scientifique, ou moral. On admire à Olympie la statue de Zeus enlevant le jeune Ganymède sans adhérer pour autant au culte de Zeus, non plus qu'à la pédérastie. On admire une *Passion* de Bach sans être luthérien ou même chrétien. Un des grands buts de notre éducation, ne serait-ce que dans le domaine littéraire, qui ressortit à l'esthétique, est de cultiver l'admiration, en la dépouillant de tout souci d'efficacité, de vérité et même de moralité. Cet objectif est sans doute bien plus difficile à atteindre que ne le croient ceux qui proclament naïvement qu'il faut « une éducation esthétique », sans se rendre compte des conflits qu'elle peut entraîner.

En tout cas, le sacrifice s'applique aussi aux valeurs esthétiques. Je ne parle même pas de la création, mais simplement de l'admiration. Elle demande une ascèse : faire taire ses impatiences et ses envies spontanées, faire effort pour pénétrer dans l'œuvre, sans être toujours sûr qu'on finira par l'aimer et que la joie récompensera l'effort. Georges Snyders (1986) dit des choses justes et profondes sur cette éducation de la joie. Il est pourtant un point que je n'approuve pas ; je me refuse à opposer une « culture populaire », où la joie serait immédiate et spontanée, à une culture savante, où la joie ne viendrait qu'après l'effort et le long détour de l'éducation. Populaire ou non, une belle œuvre, celle qui suscite une admiration durable et profonde, est toujours difficile. Et là est à mon sens la véritable opposition,

entre les œuvres faciles et éphémères, « prêtes à jeter », et les œuvres vraiment belles, qu'il s'agisse d'une chanson ou d'un oratorio, d'un sketch ou d'un drame classique ; ces œuvres demandent toutes le sacrifice de l'immédiat.

Bref, le sacrifice constitue l'élément commun à toutes ces valeurs, quelles que soient leurs différences, voire leurs oppositions et leurs incompatibilités.

La spécificité des valeurs morales

Et si les valeurs diffèrent entre elles, c'est bien parce que le sacrifice qu'elles demandent est différent. Qu'est-ce donc qui fait la spécificité des valeurs morales ?

La morale et l'intérêt

Pour la comprendre, il faut confronter la morale avec ce qui lui est le plus proche dans l'échelle des valeurs, à savoir l'intérêt. Je pose d'entrée de jeu que la valeur morale, loin de se réduire à l'intérêt, est au contraire ce qui peut en exiger le sacrifice. Chacun l'admettra : être honnête, c'est savoir renoncer à un gain illicite ; être généreux, c'est savoir renoncer à un gain licite, se priver de son droit pour les autres.

Il ne s'agit pas pour autant de disqualifier l'intérêt ; au contraire, si l'intérêt n'avait pas de valeur propre, le sacrifice n'en serait pas un. D'ailleurs, dans bien des cas, l'intérêt a lui-même une valeur morale ; ainsi, par exemple, quand on invite les hommes, au nom même de la morale, à sacrifier leurs plaisirs ou leurs passions à leur « intérêt véritable », c'est-à-dire profond et durable. La morale ne rejette pas l'intérêt, elle le subordonne à une valeur qui lui est supérieure et qui impose parfois de le sacrifier. Ce à quoi s'oppose la valeur morale, c'est à l'intérêt érigé en principe suprême, autrement dit l'égoïsme.

C'est pourquoi l'utilitarisme, loin de fonder la morale, ne fait que la détruire. Encore faut-il distinguer plusieurs formes d'utilitarisme, à vrai dire très différentes.

La première est le psychologisme, qui affirme que nos actes

moraux, malgré toutes nos prétentions, s'expliquent en fait par nos intérêts et que, s'il y a sacrifice, ce n'est jamais que celui d'un intérêt à un autre intérêt. Par exemple, on renonce au plaisir par peur des conséquences, au gain par amour-propre, par souci du qu'en-dira-t-on. C'est là le sens de toute la critique de La Rochefoucauld, que reprendront en profondeur les « moralistes du soupçon », Nietzsche et Freud en tête. Cette critique déjoue notre prétention à posséder une quelconque valeur morale ; elle ne touche en rien la valeur morale. Au contraire, elle l'assortit d'exigences supérieures, comme la modestie, la lucidité, l'honnêteté envers soi-même, bref d'un sacrifice de l'amour-propre, dont chacun se passerait volontiers.

La seconde forme est l'utilitarisme éthique, qui renverse l'échelle des valeurs, qui pose que l'égoïsme n'est pas une tendance de fait qui va contre le droit, qu'il est le droit et le fondement de tous les devoirs. Chaque homme a raison de poursuivre son intérêt et de tout lui sacrifier ; tout ce qu'on peut lui conseiller est de discerner son intérêt véritable, de calculer intelligemment les gains et les pertes. Alors, il verra que l'« intérêt bien compris » ne peut que s'accorder avec celui des autres, que personne n'a intérêt à être avare ou malhonnête. Bref, que les hommes soient égoïstes n'est pas un malheur, c'est leur nature ; le malheur est qu'ils ne savent pas l'être, qu'ils ne sont pas capables de comprendre leur intérêt. Et c'est en ce sens qu'une éducation morale est indispensable.

Maintenant, peut-on fonder l'éducation morale sur le seul intérêt, même bien compris ? Certes, on le fait souvent. Certes, chacun a tendance à dire à ses enfants, ou à ses élèves, que « c'est leur intérêt de travailler honnêtement ». Et ce n'est pas faux, c'est même vrai la plupart du temps. Mais « la plupart du temps » ne veut pas dire toujours. Après tout, un élève peut avoir un intérêt évident à tricher ; on peut même soutenir que copier à un examen est parfois un excellent moyen pédagogique d'apprendre ; on se souviendra toute sa vie de cette date historique, de ce terme étranger, de cette formule... découverts par ruse à la barbe du surveillant. Le système des concours développe d'ailleurs cette tendance au « chacun pour soi », dont profite la collectivité. Mais personne ne dira qu'il s'agit là d'une éducation morale ; celle-ci consiste à faire comprendre qu'il faut travailler, être honnête, fidèle, courageux, généreux, même quand cela ne paie pas.

Je ne pense pas d'ailleurs qu'il y ait là un vrai problème pour les éducateurs. Car les jeunes sont rarement égoïstes, sauf ceux qui sont des vieillards précoces. Un problème bien plus redoutable vient d'une troisième forme d'utilitarisme, beaucoup moins trivial et bien plus difficile à combattre. Je veux parler de celui qui sacrifie tout à l'intérêt collectif. La solidarité, qu'elle soit celle d'un groupe ou de toute une société, qu'elle soit d'une bande, d'une classe ou d'une nation, la solidarité est une valeur qui exige le sacrifice des intérêts particuliers, parfois de la vie, et qui par là même apparaît comme hautement morale. Et pourtant la solidarité, loin de suffire à constituer la morale, peut parfois la dénaturer. Il existe chez les adolescents une « morale de la bande », aussi dangereuse que généreuse, et qu'on ne peut accepter telle quelle, même si l'on a souvent raison de partir d'elle. Le nazisme a su exploiter ce besoin des jeunes à se fondre dans le groupe, à tout lui sacrifier, au profit d'une solidarité qui n'était que criminelle. Une éducation qui, sous prétexte d'être « nationale », enseigne qu'il faut tout sacrifier à l'intérêt de la nation — tout, y compris le respect des contrats, y compris les droits de l'homme — n'est qu'un endoctrinement fanatique. La valeur morale est au-delà de l'intérêt, même collectif.

Le volontaire

Maintenant, tout sacrifice est loin d'être moral. Il ne l'est qu'à certaines conditions. La première étant qu'il en soit vraiment un, c'est-à-dire libre. Prenons un exemple, d'ailleurs au cœur de l'éducation. Quelqu'un se posait devant moi cette question : la souffrance est-elle vraiment nécessaire à l'éducation ? Ne peut-on concevoir une éducation sans souffrance, comme il existe d'ailleurs un « anglais sans peine » et un « latin sans larmes » ? Je pense qu'il faut introduire ici une distinction essentielle.

C'est celle entre la peine et l'effort. L'effort est certes pénible : « une dépense d'énergie à mauvais rendement » (Piaget). Comparons celui qui agit avec effort à celui qui fait la même chose sans effort ; pour le premier, perte de temps, ratés, gaspillage d'énergie, tension excessive, etc. ; d'où une certaine laideur de l'effort, qui s'oppose à l'aisance du savoir-faire. Il est pourtant une différence capitale entre l'effort et la peine. Alors que la peine est

subie, alors que celui (ou ceux, ou ce) qui me fait souffrir ne me demande jamais mon avis, l'effort est par essence voulu ; oui, fût-il plus pénible que bien des peines, plus douloureux que bien des souffrances, il resterait pourtant que l'effort, c'est moi qui le « fais », et moi seul. Et parce qu'elle est subie, la peine a quelque chose d'incompréhensible, voire de révoltant ; alors que dans l'effort le sacrifice m'apparaît légitime, du simple fait que je l'ai voulu. Et on le remarque jusque dans la douleur « physique » ; quelqu'un qui reçoit une gifle en ressent une brûlure intolérable, alors que le coup qu'il prend au cours d'un combat sera à peine senti, même s'il est bien plus fort ! Oui, l'effort est laid : il sue, il halète, il se contorsionne ; l'effort est laid, mais il est libre.

Bref, est moral le sacrifice qu'on s'impose sans aucune pression, les pressions internes étant d'ailleurs les plus fortes. Qu'est-ce qu'une pression interne, en effet ? Celle des tendances, des habitudes, des pulsions, sans parler du surmoi. Or ce genre de pression apparaît comme inévitable ; et pourtant, la morale n'existe que dans la mesure, si faible soit-elle, où l'on peut éviter d'y céder. Je n'entends pas réduire par là la vie morale à un perpétuel combat. Au contraire, il est beau d'être généreux parce qu'on a envie de l'être, honnête parce qu'on répugne spontanément à la malhonnêteté. Mais il faut pouvoir l'être aussi quand le cœur n'y est pas. J'ajoute que cette « envie », cette « spontanéité » ne sont pas des dispositions naturelles ; elles sont acquises et ne peuvent pas l'être sans effort. Si l'homme vertueux fait de bon cœur ce que le vicieux fait parfois à contrecoeur, comme le dit Aristote, c'est que le « cœur » est lui-même le fruit d'une habitude, qui ne peut être acquise sans effort.

C'est d'ailleurs parce qu'elle est affaire de volonté que la morale se distingue du droit. Celui-ci peut prescrire ou interdire les mêmes choses qu'elle : ne pas voler, aider les gens en cas de détresse, etc. Mais le droit assortit l'obligation de peines dont la menace suffit, en principe, à la faire respecter. En morale, l'obligation s'adresse à celui qui peut la transgresser sans être ni vu ni pris, à l'homme qui n'a d'autre témoin, ni d'autre juge, que sa conscience.

Chacun admettra, je pense, que la morale commence hors du regard du gendarme. Mais d'aucuns diront qu'elle ne fait que remplacer le gendarme par un autre, intérieur celui-là, qui a le double avantage d'être bien plus efficace que son collègue

en uniforme et de ne rien coûter au contribuable ! La valeur morale ne serait qu'une contrainte intériorisée, produit de l'éducation. L'admettre, c'est réduire celle-ci à un simple conditionnement, c'est oublier tout ce qu'elle comporte d'efforts sur soi-même, de décisions pénibles, mais aussi d'enthousiasme et de joie. L'admettre, c'est nier l'homme.

L'éducation véritable est celle qui fait fond sur la volonté. Et c'est ce qui la distingue du dressage, qu'il soit familial, scolaire, politique ou militaire ; certes le dressage donne l'habitude du sacrifice, mais en « brisant la volonté », par un jeu de menaces et de sanctions. C'est aussi ce qui distingue l'éducation de tout conditionnement, de toute programmation psychologique qui consisterait à rendre les gens vertueux à leur insu, sans que leur volonté y soit pour rien. En admettant qu'un tel conditionnement moral soit possible, ce que je ne pense pas, on admettra qu'il n'a rien d'une éducation, que personne n'est moral malgré soi.

La morale, donc, commence hors de la vue du gendarme ; mais alors surgit une question : que penser de l'éducateur qui se fait gendarme, ou douanier, ou juge, bref qui se sert d'une contrainte extérieure, celle de la punition ? Fait-il encore de l'éducation morale ? Je réserve cette question pour la suite. Pour l'instant, je me borne à résumer : la valeur morale est celle qui nous oblige à des sacrifices librement consentis.

On pourrait voir là une contradiction, entre « oblige » et « librement consentis ». Faut-il rappeler que l'obligation est d'un tout autre ordre que la contrainte ? La contrainte est à l'obligation ce qu'une porte fermée à clef est à l'écriteau interdisant l'entrée. L'obligation morale se distingue de la contrainte par le fait qu'on peut, physiquement, la transgresser ; et de l'obligation légale par le fait qu'aucune menace extérieure ne prévient sa transgression. C'est moi qui m'oblige.

Un sacrifice fondé en raison : morale et laïcité

Et pourtant, le caractère du sacrifice ne suffit pas à le rendre moral. Rappelons le récit fameux de la Genèse (XXII, 1) :

Dieu mit Abraham à l'épreuve et lui dit : « Abraham » ; il répondit : « Me voici ». Il reprit : « Prends ton fils, ton unique, Isaac, que tu aimes. Pars pour le pays de Moriyya et là, tu t'offriras en holocauste... »

On connaît la suite ; Abraham ne fait ni une ni deux ; il prend son fils, le conduit sur la montagne, prépare le bûcher et prend le couteau pour immoler l'enfant ; alors seulement, Dieu interrompt son geste et lui ordonne de remplacer Isaac par un bœuf.

L'obéissance d'Abraham était-elle d'ordre moral ? Kant estimait que non, et que celui qui donnait un tel ordre ne pouvait être Dieu. Kierkegaard pense au contraire, dans *Crainte et tremblement*, que l'obéissance d'Abraham se situe et le situe dans un autre ordre que l'ordre éthique, l'ordre de la foi. Mais enfin Kierkegaard est bien d'accord avec Kant pour situer le sacrifice d'Abraham en dehors de la morale.

Les guerres de notre siècle se sont soldées par le sacrifice de millions et de millions de jeunes, un sacrifice que leurs parents, pour la plupart, avaient accepté d'avance, sans plus de raison qu'Abraham ; car enfin, sacrifier son fils à son pays, est-ce plus raisonnable que de le sacrifier à son Dieu ?

Je pense que celui qui se sacrifie moralement doit comprendre pourquoi. Certes, le *pourquoi* varie avec les cultures, et même avec les philosophies ; et ce constat nous place d'emblée dans le problème de la relativité des valeurs. Toutefois, s'agissant de l'éducation morale, et plus précisément de l'enseignement scolaire, la question semble se résoudre facilement.

En effet, tout notre enseignement scolaire est fondé sur le postulat qu'en rendant les gens plus instruits on les rend meilleurs, postulat dont s'inspire Durkheim dans sa tentative de fonder la morale laïque, et qu'exprimait déjà Victor Hugo : « Ouvrez une école et vous fermerez une prison. »

Et pourtant, je ne vois pas en quoi la connaissance scientifique incite à être plus honnête, ou plus généreux. Le plus souvent, les valeurs intellectuelles et les valeurs morales sont dans un rapport d'indifférence réciproque. Parfois aussi, dans un rapport de conflit, conflit qui peut d'ailleurs prendre deux formes distinctes.

Pour Auguste Comte, par exemple, la recherche scientifique, en elle-même indifférente à la morale, peut à la longue créer un déséquilibre par le pouvoir que donne le savoir. Les applications techniques de la science sont en effet « formidables », aux deux sens du terme : admirables et terrifiantes ; il n'est que de penser à l'énergie atomique, à la manipulation des gènes ; qui va utiliser ces découvertes, et comment ? Mais, même en dehors de ses

applications, le progrès scientifique menace notre culture et notre moralité pour deux raisons ; d'abord parce qu'il entraîne une spécialisation sans frein, au point que personne ne peut plus maîtriser le savoir dans son ensemble ; ensuite parce qu'il crée une caste de chercheurs, que son savoir et son pouvoir mettent au-dessus des masses.

Je pense qu'une telle menace n'est pas négligeable, mais je pense aussi que l'enseignement scolaire et universitaire a le moyen d'y parer, en développant autant que possible ce qui fait la valeur des valeurs de savoir : comprendre. Mieux vaut moins de science, et plus d'intelligence ; éduquer des hommes avant de former des spécialistes, aux deux sens du terme « avant ».

Le conflit a pris une tout autre forme chez certains « laïques », à vrai dire assez étroits. Pour eux, l'enseignement, surtout le secondaire, doit s'abstenir de toute référence aux valeurs morales, être une instruction, non une éducation. Pourquoi ? Parce que la morale, dépourvue de l'objectivité sereine du savoir scientifique, est par essence partielle et suspecte d'endocritinement. La morale, si on en excepte le minimum d'obligations indispensables à la vie scolaire, la morale ne serait pas laïque. Cette thèse, qui n'a plus guère cours en France, reste très vivante aux Etats-Unis.

J'adopterai quant à moi une thèse opposée. Pour moi, l'expression « morale laïque » est un pléonasme, toute morale étant laïque par essence. Que l'obligation de ne pas voler, de ne pas tuer, d'aider son prochain... se situe dans un code païen, ou juif, ou chrétien, ou musulman, ne change rien au fait qu'elle est simplement humaine. L'amour de Dieu, l'espérance en un au-delà ne sont pas des valeurs morales, car elles dépendent tout entières d'un acte de foi. Les valeurs morales sont simplement humaines ; un croyant attend d'un athée qu'il soit honnête, et *vice versa*. C'est en ce sens que saint Thomas d'Aquin parle des vertus « naturelles », qui sont celles-là mêmes des philosophes païens — la sagesse, le courage, la maîtrise de soi et la justice — et qui constituent pour tout homme les vertus « cardinales ». C'est en ce sens également que saint Paul disait des païens, qui ignorent la Thora (Romains, II, 15) :

Ils montrent la réalité de cette loi inscrite dans leur cœur, à preuve le témoignage de leur conscience, ainsi que les jugements de blâme ou d'éloge qu'ils portent les uns sur les autres.

C'est pourquoi il me paraît aberrant que l'école publique renonce à la morale, qu'elle la laisse aux familles ou à tel ou tel clergé. La morale est l'affaire de tous, puisqu'elle est en chacun.

La valeur morale est donc celle qui demande le sacrifice des intérêts, personnels ou collectifs, un sacrifice volontaire et fondé en raison.

Bien entendu, il existe des sacrifices en d'autres domaines, eux aussi volontaires et fondés en raison. Ce qui rend le sacrifice proprement moral, c'est qu'on n'en attend aucune récompense, ni proche ni lointaine, ni dans ce monde ni dans l'autre : « Si la vertu, dit Kant, a tant de valeur, ce n'est pas parce qu'elle rapporte quelque chose, c'est parce qu'elle coûte... » (*Critique de la raison pratique*, p. 168). Ce qui rend la volonté « bonne », c'est toujours un certain sacrifice de soi-même, même si le plus souvent on n'en éprouve que plus de joie, joie d'être libre, d'être soi.

Spécificité des valeurs esthétiques

S'il est relativement facile de concilier les valeurs intellectuelles et les morales, le comprendre et le vouloir, en va-t-il de même pour les valeurs esthétiques ?

Conflits

Je rappelle d'abord en quoi elles s'opposent aux valeurs intellectuelles. Ce qui compte dans l'art, ce n'est pas le rapport du paraître à l'être, c'est le paraître. Le plaisir esthétique est celui qui jaillit de la pure apparence. Peu importe qu'un roman exprime ou non une vérité historique, peu importe qu'une statue ressemble ou non à son modèle, le plaisir vient de ce qui est conté ou montré. Citons ici Hegel (p. 37) :

L'art crée des apparences et vit d'apparences et, si l'on considère l'apparence comme quelque chose qui ne doit pas être, on peut dire que l'art n'a qu'une existence illusoire, et ses créations ne sont que de pures illusions. Mais, au fond, qu'est-ce que l'apparence ? Quels sont ses rapports avec l'essence ?

Avant de répondre, insistons sur ce qui oppose l'esthétique au moral. Une œuvre n'est pas belle du fait de la moralité de son contenu, du fait qu'elle représente des actions nobles, exprime de bons sentiments et dévoile, à la fin du fin, le juste récompensé et le méchant puni. Cette remarque est un truisme. Et pourtant, le moralisme esthétique reparait aujourd'hui sous une forme un peu différente ; on affirme que le but d'une œuvre d'art serait de nous inquiéter, de nous déranger et de nous rendre ainsi plus ouverts à la misère des autres. C'est bien sans doute ce qu'a voulu l'auteur de *Guernica* ; reste qu'il est des œuvres sublimes qui ne dénoncent rien du tout, et que ce n'est pas parce qu'une œuvre dénonce quelque chose qu'elle est esthétique.

Surtout, l'art s'oppose à la morale en ce que celle-ci tient tout entière dans l'effort. Alors que l'art est du domaine du don ; quelque chose est donné au créateur, non sans mystère, non sans arbitraire, et qui pourtant est ce qui le distingue du copieur ou du bon élève. De même pour l'admirateur ; l'œuvre est pour lui un « don », ce qu'il n'aurait pu inventer lui-même, et l'émerveillement qu'elle lui procure rappelle toujours celui de l'enfant : un bonheur qui ne se commande pas, qui ne s'explique pas. Si vous me demandez pourquoi j'aime cette œuvre, je ne pourrai vous répondre grand-chose, en tout cas pas l'essentiel. Si vous me commandez d'aimer cette œuvre, ou bien vous prêchez dans le désert, ou vous prêchez un converti... La morale est d'abord un effort qui n'attend pas de récompense. L'art est d'abord une récompense.

« Petit pan de mur jaune... »

On voit qu'il n'est pas facile d'intégrer l'art à l'éducation. Peut-on seulement parler d'une « éducation esthétique », qui ne serait pas l'apprentissage du métier de peintre ou de musicien, mais une formation fondamentale du goût dans les arts plastiques et en musique ? Peut-on enseigner l'admiration ?

Supposons qu'un éducateur veuille conduire ceux dont il a la charge à aimer telle œuvre, musicale ou plastique. Bien sûr, l'amour ne se commande pas, et il n'y a que dans les grammaires que le verbe « aimer » comporte un impératif. Mais

l'éducateur peut pourtant faire voir, entendre et finalement comprendre.

Si je veux faire découvrir à mes élèves une cantate de Bach, je puis commencer par leur apprendre le choral qui en est le noyau, le leur faire chanter à une ou à plusieurs voix, si possible. Ensuite je leur ferai écouter plusieurs fois la cantate, en leur faisant remarquer comment Bach traite le choral, l'orne, le varie, etc.

Si je veux leur faire découvrir un tableau de Vermeer, je puis les faire travailler sur une reproduction, c'est-à-dire leur poser des questions sur les couleurs, la perspective, les visages, sur les contrastes, sur tel détail insolite ; ensuite comparer l'œuvre à celle d'un autre peintre sur un sujet semblable, etc. En un mot, leur apprendre à regarder. Je rappelle cette page étonnante de Proust sur la mort de l'écrivain Bergotte. Bien que très malade, celui-ci décide d'aller voir une exposition où figure la *Vue de Delft* de Vermeer, après avoir lu l'article d'un critique :

Enfin il fut devant le Vermeer, qu'il se rappelait plus éclatant, plus différent de tout ce qu'il connaissait, mais où, grâce à l'article du critique, il remarqua pour la première fois des petits personnages en bleu, que le sable était rose, et enfin la précieuse matière du tout petit pan de mur jaune. (*A la recherche du temps perdu*, Pléiade, Gallimard, t. III, p. 187)

Le critique joue ici le rôle de l'éducateur ; il donne à Bergotte l'envie de revoir le tableau ; il le met « devant » l'œuvre ; il lui permet de remarquer tels détails qui, sans lui, auraient échappé à son admiration.

Apprendre à voir et à entendre : certes, rien ne garantit qu'au sortir de l'école, ou du musée, ou du concert, qu'au sortir de l'éducation elle-même, on aimera Bach ou Vermeer... Du moins aura-t-on appris à les comprendre. Il y a une école de l'écoute et du regard.

L'art contre le réel

Je précise que cette « école » ne coïncide pas nécessairement avec l'école, qu'après tout ce n'est peut-être pas le rôle de l'enseignement (primaire, secondaire, supérieur) que d'apprendre à admirer les œuvres d'art ; que des clubs de jeunes, des maisons

de la culture, des écoles d'art ou de musique sont infiniment plus efficaces en ce domaine, par le fait même qu'on y va librement. On me répondra qu'on n'a pas le droit de rendre l'éducation esthétique facultative, que cela revient à rabaisser l'art, ou à en priver un grand nombre de jeunes. Je laisse le débat ouvert, en remarquant toutefois qu'il est tout un pan de la culture esthétique que l'école a toujours assumé et qu'il n'est pas question de rendre optionnel ; je veux parler de la littérature.

Or, même ici, il semble que bien des professeurs se défient des valeurs esthétiques ; au lieu de se donner pour objectif ultime l'admiration, ils se vouent à l'érudition, à la science, au formalisme, à tout ce qu'on voudra sauf la simple joie de lire. Comme si l'art n'avait pas sa place à l'école.

Après tout, quelqu'un a soutenu ce point de vue, en en tirant toutes les conséquences. Il s'agit d'Emile Durkheim ; dans son souci de fonder l'éducation morale sur la vérité, c'est-à-dire selon lui sur l'enseignement des sciences, il rejette purement et simplement les valeurs esthétiques. En effet, si l'on s'en tient au rapport avec le réel, « il y a, entre l'art et la morale, un véritable antagonisme » (*L'éducation morale*, p. 230). Car l'art, qui repose tout entier sur la libre imagination, nous détourne du monde réel, alors que la morale, qui est action, est tout entière concernée par lui : « Il faut voir les gens tels qu'ils sont, voir leur laideur et leur misère, pour y porter remède » (p. 231). L'art n'est qu'un jeu, supérieur certes, mais comme tout jeu, il s'évade sans cesse dans l'imaginaire et s'oppose au *sérieux* de la morale. Ainsi, une éducation esthétique, même bornée à la littérature, ne peut que former des esthètes et des rêveurs.

Il serait facile de montrer que Durkheim ne fait que légitimer l'intellectualisme qui prédomine dans l'enseignement français. Facile de lui répondre que l'art aussi nous révèle, à sa manière, la laideur et la misère ; que, sur ce point, bien des romans, sans parler des tableaux et des films, sont plus éloquents que toutes les statistiques... Facile : trop facile, peut-être ; car ces fortes pages nous font au moins comprendre que valeurs esthétiques et valeurs morales ne vont pas de pair, qu'il y a dans l'art une gratuité, ou une grâce (au sens de don miraculeux) incompatible avec le « sérieux » qu'exigent tant la science que la morale.

**L'art contre la morale
et Rousseau contre La Fontaine**

En détournant du réel, l'art détournerait donc de l'action morale. Mais il est une autre accusation, encore plus grave, qui, en arguant de l'immoralité de bien des œuvres d'art, dont souvent les plus belles, stigmatise l'art comme école d'immoralité. Certes, on peut admettre que le vice, la violence, la cruauté cessent d'être criminels du moment qu'ils font l'objet d'une représentation esthétique. Mais qui garantit que c'est la beauté de la représentation qui attire, et non le mal qu'elle représente ? Et surtout, qui le garantit dans le cas particulier des enfants et des jeunes ? « Ce n'est pas pour vous », tel est le lieu commun entendu pendant des siècles. Aujourd'hui, ceux qui maintiennent ce lieu commun passent plutôt pour des attardés ou pour des imbéciles. Et pourtant, il a été soutenu par un « pédagogue » qui n'avait rien d'un imbécile ou d'un fossile.

Je parle de Jean-Jacques Rousseau, et de sa critique contre l'enseignement des *Fables* de La Fontaine, qu'on faisait alors apprendre par cœur aux enfants (sans doute tout le livre I). A mon avis, cette critique n'a pas vieilli, et elle inspire encore toute une pédagogie à l'école primaire. Avec les *Fables*, nous dit Rousseau, on prétend enseigner la morale de façon plaisante, à la portée des enfants ; mais la fable, « en les amusant, les abuse » (*Emile*, p. 139). Pourquoi ? D'abord, parce que la fable est au-delà de l'expérience et de l'intelligence de l'enfant, de son « vécu », dirions-nous. Ensuite, parce que, même s'il la comprend, ce sera de travers ; il n'y prendra que de mauvais exemples, et elle le pervertira au lieu de l'élever.

Pourquoi donc ne peut-il les comprendre ? D'abord parce que les vérités psychologiques qu'on trouve dans les fables sont au-dessus de son âge, qu'il ne sait pas et ne doit pas savoir ce que c'est qu'un flatteur, un avare, un despote, etc. (sans parler d'un libertin ou d'une courtisane !). Ensuite, à cause du style ; pour en saisir les finesses, et donc le sens profond, l'enfant devrait savoir ce qu'est la métaphore, l'allégorie, l'ironie, saisir les différences entre la prose et la poésie, la langue parlée et la langue écrite. Enfin, l'enfant n'a aucune expérience du monde qui sert aux fables de référent ; il connaît trop peu les animaux pour apprécier le texte de façon critique, et surtout, il ne connaît pas les hommes.

Maintenant, dans la mesure où il comprend la fable, quelle morale va-t-il en tirer ? Celle de la « société » dans ce qu'elle a de plus pervers. De toute nécessité, il s'identifiera aux personnages qui ont le beau rôle, c'est-à-dire presque toujours aux méchants :

Le fromage gâte tout ; on leur apprend moins à ne pas le laisser tomber de leur bec qu'à le faire tomber du bec d'un autre. (p. 143)

L'enfant sera donc du côté du renard, de la fourmi, du lion ou du moucheron quand c'est lui qui pique le lion.

Avouons qu'en fait cette critique ne manque pas de pertinence. Je me rappelle une classe de quatrième à qui l'on avait demandé de citer une maxime morale ; alors tous les élèves, comme un seul homme : « La raison du plus fort est toujours la meilleure. »

Des enfants ou des élèves ?

Remarquons que cette critique des fables se situe elle-même au sein d'une vaste fable, *Emile ou de l'éducation*, qui décrit ce que pourrait être l'« éducation selon la nature » d'un enfant isolé de la société, protégé de toutes ses « dépravations », lesquelles commencent avec les institutions dites « éducatives », la famille, l'école, l'église. D'après lui, les enfants arrivés à l'âge des fables (six ou sept ans) sont déjà socialisés, donc déjà pervers, et La Fontaine ne fait qu'aggraver le processus de leur corruption, qui commence dès le berceau. En fait, Rousseau part d'un postulat que rejettent aujourd'hui tous les psychologues ; il croit que l'enfant « selon la nature » n'a rien de social, que de lui-même il s'intéresse aux choses et non aux autres, qu'il ignore tout artifice, toute séduction, tout mensonge, toute rhétorique. Nous savons, nous, que l'enfant est d'emblée un être social, qu'il le devient plus encore avec le langage et qu'il accède, avec l'école, à un autre niveau de vie sociale. L'enfant dont rêve Rousseau n'a rien d'humain.

Sur le point précis des fables, je pense qu'il a raison ; elles ne sont pas pour les enfants. Seulement, Rousseau oublie, ou veut oublier, que ceux qui vont à l'école ne sont plus tout à fait des enfants, mais des élèves. Oui, ils étaient enfants en entrant dans

la classe, et ils le redeviendront dans la cour et à la maison. Mais, passé le seuil de la classe, ils ont laissé leur enfance au vestiaire ; ils sont là pour changer, pour apprendre autre chose que ce que « la vie » leur enseigne, pour se poser d'autres questions que celles de « la vie » ; ils sont là, non pour faire l'enfant, mais pour grandir. Donc, ce n'est pas à des enfants qu'on enseigne les fables, et le reste, c'est à de futurs adultes.

Si on l'admet, les critiques de Rousseau se retournent contre lui. L'enfant, dit-il, ne peut pas comprendre ce qui dépasse son expérience et son langage. « Si l'enfant n'a pas vu de corbeaux, que gagnez-vous à lui en parler ? » Chanson entendue souvent, depuis : pourquoi parler de neige aux petits Africains ? Sur cette lancée, on pourrait épargner le Sahara aux petits Européens, la mer aux petits Alpains, les Alpes aux petits marins... Je réponds qu'à l'école il n'y a plus de « petits », que ses élèves y vont précisément pour découvrir autre chose, pour grandir.

Même remarque pour le langage :

Sans mentir (...) Où en sera donc l'enfant si vous lui apprenez que le renard ne dit *sans mentir* que parce qu'il ment ? (p. 142)

Comme si l'enfant ne le savait pas, comme s'il avait besoin de l'école pour découvrir ce procédé ! En tout cas, en tant qu'élève, il a pour tâche de sortir de l'enfance, de s'initier aux subtilités du langage, à l'antiphrase, à l'ironie, au double sens.

Mon bon Monsieur : Voilà donc la bonté transformée en bêtise. Assurément, on ne perd pas de temps pour instruire les enfants. (p. 142)

Rousseau, lui, voudrait qu'on en perdît, qu'on laissât le plus longtemps possible l'enfant dans la naïveté et l'ignorance qui, selon lui, le caractérisent. C'est le sens de l'*Emile* ; mais ce rêve, appliqué à l'enfant vivant en société, c'est-à-dire à l'enfant réel, serait tout simplement criminel. L'élève doit apprendre que les mots ont plusieurs sens, et qu'on peut détourner le sens des mots. Si l'école ne s'en charge pas, il l'apprendra ailleurs ; mal.

Quant à la « morale » des fables, elle apparaît bien comme du cynisme, du moins en première lecture. Mais le rôle de l'école est de dépasser la « première lecture ». Quand La Fontaine dit : « La raison du plus fort est toujours la meilleure » et qu'il ajoute : « nous l'allons prouver tout à l'heure », il laisse entendre, par

l'énormité même de son propos, le contraire de ce qu'il dit, ce qui est le propre de l'ironie. Il lui suffit de mettre en scène cette parodie de justice pour en faire ressortir le scandale, sans avoir besoin de mettre les points sur les *i*. Plus encore, on peut rendre attentif à ce que montre si bien la fable sans le dire : que le loup ne peut pas se contenter de dévorer l'agneau « sans autre forme de procès » ; il faut d'abord qu'il plaide, qu'il argumente, qu'il fasse « que le fort soit juste », comme dit Pascal. C'est le cas de tous les vrais loups, je veux dire ceux à face d'homme.

Il est une autre leçon de l'art, beaucoup plus affective, celle-là, et qu'Aristote avait déjà mise en valeur. A un moment précis, Rousseau l'évoque lui-même, dans l'anecdote de la fillette trop bien élevée, qui sanglotait en entendant « Le loup et le chien » :

On eut peine à savoir la cause de ses pleurs ; on la sut enfin. La pauvre enfant s'ennuyait d'être à la chaîne, elle se sentait le cou pelé ; elle pleurait de n'être pas loup. (p. 144)

Ecrivain profond, Rousseau reconnaît l'identification, mais il méconnaît la catharsis. Après avoir bien vu dans le chagrin de la fillette un désir inconscient de rébellion, il rejette la fable comme l'instigatrice de cette révolte, alors qu'il aurait dû inviter les parents à « travailler » à partir d'elle. Oui, en lisant ce texte, on se dit que l'enfant comprenait la fable infiniment mieux que bien des adultes ; c'est l'indice que la fable était pour elle, et qu'il fallait en tirer tout le parti possible.

Dans le monde pédagogique, Rousseau garde de nombreux disciples, avec peut-être le génie en moins. Au nom d'une certaine religion de l'enfance, on exclut les grandes œuvres de l'école ; on les remplace par des poèmes et des contes « pour enfants », ou même on se contente de textes libres, de dessins libres, qui laissent l'enfant bien au chaud dans son monde. C'est un choix. Je ne pense pas qu'il aide toujours l'enfant à grandir. Je pense, quant à moi, avec Rousseau, que l'art détourne l'enfant de son enfance et, contre Rousseau, que c'est bien ainsi.

L'art, une autre vérité

Faut-il enfin admettre, avec Durkheim, que l'art détourne du réel et préférer à l'éducation esthétique un enseignement scientifique, au nom même des valeurs morales ?

Je répondrai que l'art nous révèle le réel au même titre que la science, mais autrement. L'art conduit au vrai non à partir du général mais en partant du singulier. Il y a la psychologie des tests ; et puis il y a la psychologie qu'on trouve dans Hamlet, dans ses rapports avec sa mère, avec le roi, avec lui-même. Il y a la sociologie des statistiques, des types idéaux et des lois tendanciennes ; et aussi cette sociologie qu'on tire d'une lecture de Balzac ou de Tolstoï, en observant « cette » pension de famille, « ce » domaine russe.

Plus encore, la forme plastique, même si elle se réduit à une pure apparence, renvoie à une vérité qui transcende la réalité des choses, qui nous réconcilie, même pour un instant, avec le monde, les autres, nous-même. Une vérité que Proust exprime dans le passage déjà cité, où l'écrivain Bergotte expire devant le tableau de Vermeer en se répétant : « Petit pan de mur jaune avec un auvent » :

Il était mort. Mort à jamais ? Qui peut le dire ? (...) Ce qu'on peut dire, c'est que tout se passe dans notre vie comme si nous y entrions avec le faix d'obligations contractées dans une vie antérieure ; il n'y a aucune raison dans nos conditions de vie sur cette terre pour que nous nous croyions obligés à faire le bien, à être délicats, même à être polis, ni pour l'artiste athée à ce qu'il se croie obligé de recommencer vingt fois un morceau dont l'admiration qu'il excitera importera peu à son corps mangé par les vers, comme le pan de mur jaune que peignit avec tant de science et de raffinement un artiste à jamais inconnu, à peine identifié sous le nom de Vermeer. Toutes ces obligations, qui n'ont pas leur sanction dans la vie présente, semblent appartenir à un monde différent, fondé sur la bonté, le scrupule, le sacrifice (...) (p. 188-189)

Kant disait déjà, dans la *Critique du jugement* : « Le beau est le symbole du bien moral » (n° 59). On peut penser que la vérité, la morale et l'art entretiennent ainsi des relations symboliques, chacun renvoyant aux autres tout en étant foncièrement différent. J'ajoute que l'éducation, si elle veut faire saisir ce lien symbolique, doit d'abord respecter les différences. Jamais sans doute Vermeer n'a cherché à exprimer « la bonté, le scrupule, le sacrifice » dans son tableau. Il n'a voulu rien d'autre que peindre Delft. Mais, si l'art exprime le bien moral, c'est précisément en ne le cherchant pas...

IV. Nos valeurs sont-elles universelles ?

Demandez à un crapaud ce que c'est que la beauté, le grand beau, le *to kalon*, il vous répondra que c'est sa femelle...

Ainsi commence l'article « Beau » du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire, dont le seul objectif est de prouver que « le beau est souvent relatif ».

A mon avis, l'exemple prouve tout autre chose que ce que prétend son auteur ; en effet, ce n'est pas seulement la beauté de la crapaude que le crapaud voit autrement que nous, c'est la crapaude. Son système perceptif est autre, son monde est autre ; et, si l'on admet que ce qui varie est relatif, alors c'est le réel lui-même qui devient relatif.

Le problème est bien plus grave quand il touche à la morale. Schopenhauer, voulant prouver la relativité de notre conscience, affirme qu'un officier prussien éprouvera comme le pire déshonneur le refus de se battre en duel, alors qu'un Juif pratiquant se sentira déshonoré s'il mange du porc. L'un et l'autre ont une conscience, mais au contenu variable et arbitraire. En est-il autrement de notre propre conscience morale ?

Variables, donc relatives, donc arbitraires, telles seraient nos valeurs, comme toutes les valeurs. Cette thèse n'est pas nouvelle ; on la rencontre dès l'aube de notre culture, chez les sophistes grecs, qui affirmaient que les valeurs et les vérités sont relatives au sujet qui les affirme, que ce qui est vrai, juste et beau pour tel homme (ou telle cité) ne l'est pas pour d'autres.

Significatif : cette critique des sophistes a surgi précisément

dans la culture qui fut la première à se proclamer universelle, la première à détacher ses valeurs de ses dieux, allant même, à partir de Platon, jusqu'à juger ses dieux à l'aune de ses valeurs. « Est-ce que le pieux est aimé des dieux parce qu'il est pieux, ou est-ce qu'il est pieux parce qu'il est aimé des dieux ? » demande Socrate à Euthyphron (10 a). La réponse est évidemment : « Parce qu'il est pieux. » Il en va de même pour le beau, le juste, pour toutes les valeurs ; elles sont universelles parce que chacun peut les trouver dans sa propre raison, et elles s'imposent ainsi à tous les hommes, ceux qui ne les reconnaissent pas n'étant que des « barbares ».

L'opposition entre l'universalisme du philosophe et le relativisme du sophiste se retrouve, sous d'autres formes, dans notre propre culture. Nous balançons entre les deux thèses, chacune nous paraissant intenable, surtout en éducation.

En effet, si nous disons que nos valeurs sont universelles, on nous accuse non sans raison d'ethnocentrisme et d'oppression ; car, de quel droit imposer notre éducation aux autres cultures ? Mais, si nous nous résignons à ce que nos valeurs soient relatives, notre culture n'est plus qu'une culture parmi toutes les autres et perd alors sa légitimité ; alors, de quel droit imposons-nous à nos propres enfants des valeurs qui ne le sont pas pour d'autres : n'est-ce pas les soumettre à un arbitraire culturel ?

Un éducateur — qu'il soit parent, enseignant, formateur — ne peut esquiver ce genre de problème ; il y va du sens même de sa tâche.

Relativité des valeurs dans les diverses cultures

On admet volontiers que les langues varient, comme les rites de la politesse, comme les coutumes, comme les religions. Mais il faut nous résigner à la même constatation pour la morale : elle varie profondément avec les cultures.

Je prends quelques exemples dans *Les enfants sauvages*, de l'ethnologue Lucien Malson. Il affirme que les Eskimos pratiquent l'« hospitalité conjugale », qu'ils considèrent comme normal le meurtre d'un ennemi personnel, mais trouvent absurde la

guerre qui vous force à tuer des inconnus. Certains Indiens de Californie trouvent normal d'étouffer les vieillards ; les habitants des îles Fidji, eux, les enterrent vivants. Et que dire des variations de la morale sexuelle ?

Depuis longtemps, on a cherché à répondre à ce genre de remarque. Ainsi, au XVIII^e siècle, Jean-Jacques Rousseau déclare que seules varient les coutumes extérieures, mais que les valeurs fondamentales se retrouvent toujours et partout les mêmes. Et il apostrophe ainsi Montaigne, le grand sceptique :

O Montaigne ! Toi qui te piques de franchise et de vérité, sois sincère et vrai, si un philosophe peut l'être, et dis-moi s'il est quelque pays sur la terre où ce soit un crime de garder sa foi, d'être clément, bienfaisant, généreux ; où l'homme de bien soit méprisable et le perfide honoré.

Et Rousseau conclut que chacun porte au fond de lui-même « un principe inné de justice et de vertu », identique chez tous car énoncé « par la sainte voix de la nature ».

On peut penser, certes, que dans toutes les sociétés il existe un « bien » et un « mal ». Une étude des langues les plus diverses montrerait sans doute que certains mots comme courage, justice, fidélité, générosité, sont laudatifs et leur contraire péjoratif. Pourquoi ? Parce qu'une société ne peut pas se passer de ces valeurs. Si les hommes cédaient toujours à la peur, si la violence seule régissait leurs rapports, s'ils ne respectaient ni serments ni contrats, s'ils étaient incapables de la moindre générosité, même une société de brigands serait impossible. Après tout, même la Maffia respecte des valeurs.

Seulement voilà : si les termes désignant les valeurs sont les mêmes, leur sens est loin d'être identique toujours et partout. Bornons-nous à un seul exemple : le mot justice. Il n'est pas de société sans justice, sans qu'on reconnaisse « à chacun son dû » ; même les plus injustes ont besoin de la justice des autres. Seulement, la notion de *dû* est loin d'être toujours et partout la même. Pour un Grec ancien, on ne doit pas les mêmes choses à l'homme et à la femme, au maître et à l'esclave, au Grec et au barbare. Plus près de nous, on pensait encore que les enfants des classes populaires n'ont pas droit à la même éducation que ceux des riches.

Ce qui varie, ce n'est pas seulement le contenu concret des valeurs, c'est aussi leur hiérarchie. Deux sociétés peuvent avoir

les mêmes valeurs, sans pourtant leur attribuer le même rang. On peut penser que l'Eskimo respecte comme nous la fidélité conjugale et l'hospitalité, mais qu'il met la seconde au-dessus de la première, ce qui nous scandalise. Dans la tradition chrétienne, la charité passe avant la justice, alors que le socialisme place la justice sociale au-dessus de tout et voit dans la charité tout au plus un pis-aller.

Ces variations ne sont pas fortuites. Ainsi, dans une société exposée sans cesse à la guerre et à la violence, on comprend que le courage s'impose comme la première des vertus et que l'éducation la développe au détriment de la bonté ou de l'honnêteté. De même dans une société qui ignore toute sécurité sociale, il est normal que la charité supplée à une justice absente et soit une valeur essentielle. Et si notre propre culture prône tant l'esprit critique et la créativité, c'est sans doute que le monde post-industriel en a le plus grand besoin.

Tels sont les résultats que fournit l'anthropologie culturelle, et ils me paraissent indéniables. Mais, direz-vous, nous concernent-ils vraiment ? Avons-nous beaucoup de rapports avec les Eskimos et les habitants des îles Fidji, sans parler des anciens Grecs ? Après tout, ce qui nous concerne, c'est notre société, notre culture.

Relativité des valeurs dans notre culture

Le problème, c'est que notre société, notre culture présentent elles aussi ce genre de variations, à *l'intérieur d'elles-mêmes*. Que nos divers milieux, nos diverses générations ont des jugements de valeur différents, voire franchement opposés. Oui, pour se convaincre de la relativité des valeurs, point besoin de se dépayser avec les Eskimos et les coupeurs de têtes.

Soit un exemple assez éloquent. Dans un message radiodiffusé du 20 juin 1940, Pétain expliquait à la nation les causes de sa défaite. Après avoir évoqué les facteurs proprement militaires, il en vient aux responsabilités morales et conclut :

L'esprit de jouissance l'a emporté sur l'esprit de sacrifice. On a revendiqué plus qu'on a servi. On a voulu épargner l'effort ; on rencontre aujourd'hui le malheur.

De nos jours ces lignes seraient inacceptables, en ce sens que personne ne pourrait les prononcer en public sans se rendre odieux ou ridicule. En 1940, elles étaient acceptables ; Pétain savait qu'il touchait non seulement les catholiques de droite, mais l'ensemble de la nation. Même ceux qui auraient pu se sentir visés — et qui l'étaient bel et bien ! — y souscrivaient dans l'ensemble. Notamment André Gide, qui écrit dans son *Journal* : « L'allocution de Pétain est tout simplement admirable. » Et précise : « On ne saurait mieux dire, et ces paroles nous consolent de tous les *flatus vocis* de la radio. »

Dans les semaines qui suivent, sans être pétainiste, Gide renchérit : « Toute l'éducation des enfants devrait tendre à élever l'esprit de ceux-ci au-dessus des intérêts matériels » (13 juillet 1940).

Précisons que la « jouissance » que condamnait Pétain n'était pas, ou pas seulement, d'ordre sexuel ; la « jouissance », c'était alors les congés payés et la salle de bain pour tous... Quant au sacrifice, c'était celui des soldats de Verdun ; l'histoire montrera d'ailleurs que les sacrifices imposés au Français, de 1940 à 1944, ont profité pour l'essentiel à l'occupant. Mais là n'est pas la question.

L'important, c'est que la jouissance, synonyme en 1940 de « mollesse, abandon, relâchement » (Gide, du 28 juillet), est devenue une valeur, et pour certains « la » valeur. Valeur matérielle, ou corporelle, dit-on parfois. Rien n'est plus impropre ; il n'est pas de jouissance si l'esprit n'y prend part. Disons plutôt que c'est le sexe qui devient le prototype de toutes les jouissances, et donc de toutes les valeurs, les seuls sacrifices encore admis étant ceux qui sont indispensables pour l'obtenir. Ce choix, car il s'agit bien d'un choix éthique, de la jouissance comme valeur suprême, de la jouissance un-point-c'est-tout, peut conduire au refus de l'autre, donc à la solitude et au non-sens.

Esprit de sacrifice ou esprit de jouissance ? C'est l'alternative qu'on peut trouver stupide. La vie humaine, la vie à visage humain demande l'un et l'autre.

En tout cas, quiconque a un peu vécu a pu assister à bien des mutations de valeurs dans sa propre culture, notamment dans le domaine de la sexualité, des relations entre parents et enfants, entre homme et femme. Des mots comme « épanouissement », « convivialité », « créativité » sont devenus des mots drapeaux, des

slogans idéologiques. Est-ce à dire qu'ils expriment notre réalité ? Rien n'est moins sûr. Si nous sommes si anxieux d'être épanouis, c'est sans doute parce que notre civilisation industrielle, avec ses horaires, ses réglementations, nous en empêche. Si nous revendiquons la créativité, c'est parce que nous sommes voués à n'être que des producteurs irresponsables et des consommateurs passifs. Si enfin nous exigeons un monde convivial, c'est que le nôtre ne l'est guère, avec ses compartimentations, sa compétition, sa solitude. Ces valeurs expriment moins notre réalité que notre protestation contre une réalité sans âme, qui nous opprime avec ces monstres froids que sont les Etats, les institutions, les systèmes économiques. La valeur est moins un reflet du réel qu'un refus du réel.

Mais toujours est-il qu'elle varie, et non seulement avec les cultures : dans notre culture. Et c'est pourquoi il paraît bien difficile de parler de valeurs universelles.

Maintenant, peut-on s'y résigner ? Avant de répondre, une remarque. La relativité des valeurs ne signifie pas qu'elles dépendent de vous ou de moi, qu'on puisse dire « à chacun ses valeurs », comme « à chacun ses goûts ». Car ce n'est pas de *chacun* qu'il s'agit. Si les valeurs varient avec les cultures, cela signifie que chaque culture impose les siennes aux individus, et que ceux-ci sont d'autant moins libres de choisir qu'ils ont moins conscience de cette relativité, qu'ils prennent le familier pour le raisonnable, l'habitude pour la certitude.

Mais enfin, pouvons-nous accepter de n'avoir que des habitudes et que des préjugés ? N'est-ce pas vouer notre culture elle-même à l'arbitraire et au non-sens ? N'est-ce pas rendre toute éducation synonyme de dressage aveugle ou d'endoctrinement ?

Trois réponses insuffisantes

Avant de donner ma propre réponse, je voudrais en mentionner trois. Trois qui sont opposées l'une à l'autre et tout aussi excessives l'une que l'autre.

La première serait d'accepter les conclusions de l'anthropologie culturelle et de se conformer aux valeurs de notre culture. Après tout, celle-ci a la morale qu'elle peut avoir, qui correspond

à ses besoins de tout ordre. L'éducation qu'elle dispense doit donc s'y conformer, former les hommes d'ici et de maintenant, non des hommes de Sirius. C'est du conformisme, mais lucide. Et Durkheim disait déjà : « Un conformisme ainsi consenti n'a plus rien de contraint » (*L'éducation morale*, PUF, p. 99).

A quoi l'on peut répondre deux choses. D'abord, un conformisme « consenti » cesse *ipso facto* d'en être un ! Le vrai conformiste ne sait pas qu'il l'est ; il suit les règles de son temps et de son milieu sans les discuter, parce qu'il les croit « naturelles », « raisonnables », « évidentes », et non parce qu'il a décidé d'être conformiste. Celui qui « veut » être conformiste est un peu comme celui qui « fait » l'imbécile : il joue un rôle.

Maintenant, qu'on le veuille ou non, peut-on être conformiste de nos jours ? Notre culture est trop diverse, ses exigences trop variées, voire contradictoires, pour qu'on puisse « s'en tenir simplement à un système de valeurs », un système qui n'est qu'un fouillis, peut-être. Par exemple, à nos questions sur la sexualité, notre culture apporte les réponses les plus disparates... Si quelqu'un choisit d'être conformiste, il ne saura jamais comment l'être ; il ne lui sera plus possible d'affirmer comme Montaigne : « Je suis chrétien comme je suis Périgourdin. » Car il se peut que la majorité des Périgourdins ne soient plus chrétiens.

Une seconde réponse consiste à assumer la relativité des valeurs tout en la conciliant avec l'universalité qu'exige la raison. Comment ? En affirmant le progrès universel ; si les valeurs sont relatives, le progrès, lui, est absolu et leur donne un sens à toutes. Ainsi, des attitudes de pensée que l'on considère ordinairement comme des erreurs ou des préjugés deviennent, dans cette perspective, les « étapes », les « stades », les « âges » d'une pensée en marche vers un universel, dont notre culture occidentale moderne constitue la meilleure approximation, même si elle ne l'atteint pas encore tout à fait. Comme l'humanité progresse vers la science universelle, elle progresse aussi vers une morale, une politique, une esthétique et, pourquoi pas, une religion universelle dont elle sera à la fois l'objet et le sujet.

Cette philosophie du progrès, inspirée d'Auguste Comte, on la retrouve dominante jusque dans les années cinquante, chez des penseurs notamment comme Léon Brunschvicg et Jean Piaget. Tous considèrent que l'évolution de l'humanité est parallèle au développement de l'enfant, tant moral qu'intellectuel. La

pensée du « primitif » serait celle-là même de l'enfant. Celle des Grecs, notamment d'Aristote, correspondait au stade mental d'un enfant de neuf ans. Celle de Descartes et du XVIII^e siècle au stade de l'adolescent. Et nous, avec notre science objective et notre morale autonome, serions parvenus au stade adulte¹.

Cette perspective grandiose est un peu angoissante, car elle laisse ouverte la question : « Et après ? » Après la maturité, pouvons-nous attendre autre chose que la vieillesse et la mort ? Et qui prouve que nous n'y sommes pas déjà ! Etienne Gilson répondait ainsi à Piaget :

Triste vieillesse que celle qui perd la mémoire. S'il était vrai, comme on le dit, que saint Thomas ait été un enfant et Descartes un homme, nous serions bien près de la décrépitude².

Enfin, comment ne pas voir dans cette philosophie du progrès le chant de victoire d'un Occident dominant le monde, écrasant les autres cultures et s'en justifiant ainsi : les colonisés sont des primitifs, c'est-à-dire des enfants ; notre mission est de les éduquer.

Depuis que notre culture a fait l'expérience du nazisme et du stalinisme, elle a trouvé des raisons d'être un peu plus modeste. Au lieu de se donner aux autres en modèle, elle devient pour elle-même un problème.

J'en viens à la troisième réponse, qui prend le contre-pied de la deuxième et se résigne à la relativité irrémédiable des valeurs, affirmant que notre culture n'est qu'une culture parmi toutes les autres, et que sa prétention à être universelle n'est qu'abus de pouvoir et usurpation hypocrite. Si toutes nos valeurs sont relatives, nous n'avons pas le droit de les imposer : ni aux autres cultures, ni même aux enfants de notre propre culture. Que reste-t-il alors qui puisse encore accorder les hommes ? Deux valeurs : la science et la tolérance.

La science : il est difficile en effet de nier que le savoir scientifique soit universel, plus vrai que les superstitions ou que les sciences occultes. Ce qui conduit certains projets d'enseignement à faire une scission entre le domaine scientifique, considéré comme objectif et universel, et le reste, considéré comme relatif et

1. Cf. notamment J. Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, PUF, p. 291 ; et L. Brunshvicg, *Les âges de l'intelligence*, PUF, 1947, p. 62.

2. Cité par Brunshvicg, p. 12.

contingent, ce « reste » incluant la religion, l'art, la littérature, la morale, la philosophie... en somme tout ce qui concerne l'homme.

La tolérance : acceptons une bonne fois que Mozart n'a pas plus de valeur que la musique indienne ou que le rock, que notre monogamie, d'ailleurs bien relative, ne vaut pas mieux que la polygamie ; que nos droits de l'homme ne sont pas opposables ni imposables aux peuples qui ne les reconnaissent pas et n'y voient que des prétextes à les opprimer.

Mais ici, je pose une question : qu'est-ce qu'on tolère dans la tolérance ? On tolère ce qui chez l'autre apparaît comme une erreur, un préjugé, un vice, bref ce qui nous est intolérable !

Ainsi, Lévi-Strauss refuse de condamner chez les autres :

L'attitude d'individus ou de groupes que leur fidélité à certaines valeurs rend partiellement ou totalement insensibles à d'autres valeurs. (*Le regard éloigné*, p. 15)

Il est tout de même paradoxal de tolérer chez les autres ce qu'on refuse à sa propre culture ; d'accepter la fermeture, le fanatisme, l'intolérance.

Chez la plupart, la tolérance ne porte que sur des différences qui ne dérangent personne : on tolère le couscous, on refuse les mosquées ; on accepte les traits folkloriques, mais on maintient quelques valeurs — l'honnêteté, l'émancipation, l'égalité — qui excluent leur contraire. André Malson lui-même, après son inventaire des valeurs plurielles, écrit :

Le problème éthique, pour ceux qui prennent conscience du pluralisme anthropologique, consiste justement à choisir ce qui va dans le sens d'un rétrécissement de la souffrance et d'un agrandissement de la liberté — pour soi, donc pour tous. (p. 32)

Mais pourquoi cette belle formule échapperait-elle elle-même au pluralisme anthropologique ? Après tout, il existe bien des sociétés où l'on torture, où l'on étouffe toute liberté : de quel droit leur imposer ou leur opposer un choix contraire ?

Là est l'alternative : ou nous ne sommes pas vraiment tolérants, ou nous le sommes vraiment, et nous tolérons l'intolérance...

A mon avis, la tolérance envers toutes les cultures est un produit typique de notre propre culture, et qu'on ne rencontre guère ailleurs. Les musulmans polygames tolèrent-ils notre

morale sexuelle ? Les sciences occultes acceptent-elles qu'on exige leurs titres de créance comme on les exige de la science ? Ceux qui rejettent les droits de l'homme au nom des « droits de Dieu » tolèrent-ils l'attitude contraire, c'est-à-dire la nôtre ? Le problème de la tolérance est loin d'être un trait commun à toutes les cultures ; il est le trait spécifique de la nôtre, le besoin, généreux ou masochiste, de toujours se remettre en cause.

Peut-être est-ce là qu'on peut trouver l'amorce d'une solution.

Faut-il tolérer l'intolérance ?

Je remarque en effet que notre culture — la culture occidentale moderne — se caractérise par le pouvoir de se mettre en question. Notre culture, elle est loin d'être parfaite ; sur bien des points, elle est inférieure à d'autres. Par exemple, nous méconnaissons, je crois, le courage ; la vie moderne tend à nous épargner toute espèce de souffrance, en multipliant les analgésiques et les tranquillisants ; au lieu de préparer les jeunes à affronter le danger, notre éducation ne sait que dire : « Fais attention. » De même, nous perdons de vue la valeur du loisir, avec notre religion de la concurrence et du rendement. Notre culture est imparfaite, mais elle le sait. Contrairement à bien d'autres cultures d'aujourd'hui, elle peut accepter les critiques sans se sentir en péril de mort ; elle peut changer, innover, sans se détruire. Inversement, tous ceux qui s'enferment dans une défense peureuse et haineuse contre l'autre me paraissent tourner le dos à ce qui fait la valeur de notre culture : pouvoir changer sans se renier, pouvoir s'ouvrir sans périr.

Cela dit, la tolérance doit connaître ses limites : elle ne peut tolérer des pratiques comme l'excision des filles, qui sont non seulement frustrantes et douloureuses, mais attentatoires à la dignité de la femme. Elle ne peut tolérer, au nom de je ne sais quel texte sacré, le refus des droits de l'homme, qui sont pour elle sacrés. Plus simplement, elle ne peut tolérer l'intolérance ; la comprendre, peut-être, mais non l'accepter, car cela reviendrait à détruire ce que notre culture comporte d'universel.

Mais quoi ? Notons que l'universel n'est pas une question de

fait, mais une question de droit. Une vérité, une valeur n'est pas universelle parce qu'elle est acceptée mondialement, parce qu'elle a triomphé dans les sondages ou dans les référendums. L'universel est d'un autre ordre. Prenons l'exemple d'une loi scientifique : si elle est universelle, ce n'est pas du tout parce que tout le monde l'accepte, c'est parce que ceux qui l'acceptent comprennent qu'il ne saurait en être autrement. Et cet exemple nous permet de réfuter le relativisme.

L'argument du relativisme, c'est que toutes les valeurs varient avec les époques et les milieux, et ne peuvent donc prétendre à l'universalité. Or, si nous nous reportons à l'histoire des sciences, nous constatons que toutes les vérités scientifiques sont elles aussi datées, nées à telle époque et dans tel milieu, ce qui ne les empêche pas d'être universelles une fois découvertes. Le principe d'Archimède ne perd rien de sa certitude du fait qu'il est d'Archimède, que personne ne l'a connu avant lui et que des milliards de gens l'ignorent encore aujourd'hui. Les lois de la gravitation, pour avoir été découvertes au XVIII^e siècle par Newton, n'en sont pas moins universelles.

Ne peut-on en dire autant par exemple des droits de l'homme ? Certes, il a fallu des siècles pour les découvrir, et ils ont d'ailleurs été contestés, même par l'Eglise catholique, jusque dans les années soixante. Mais ils ont été découverts comme universels, c'est-à-dire comme ce que chacun doit admettre, même si en fait bien des gens ne l'admettent pas.

Le particulier, ce qui est propre à un milieu et à une époque, est arbitraire et donc contraignant. L'universel est au contraire ce que chacun peut retrouver en soi-même, et qui donc le rend libre ; il est, comme le dit Pascal, « le consentement de vous à vous-même ».

Bref, une valeur, tout comme une vérité scientifique, peut être universelle sans faire pour autant l'accord unanime des hommes. Je pense qu'il est pourtant une analogie bien plus pertinente que celle de la science, c'est celle du langage.

Le langage : en fait, il y a *des* langues, toutes différentes les unes des autres, et le mythe de la Tour de Babel nous avertit contre l'erreur mortelle de vouloir faire une langue commune qui abolirait toutes les différences : tout le monde se comprendrait, mais il n'y aurait plus rien à comprendre ! La pluralité est un obstacle, mais aussi une richesse.

Toutefois, les linguistes se préoccupent de chercher, à travers toutes les langues, des universaux, ou invariants linguistiques, comme l'oralité, la double articulation, l'opposition entre sujet et prédicat. Mais le véritable invariant, c'est le langage lui-même ; car, d'une part, il est propre à toutes les sociétés humaines et à elles seules ; et, d'autre part, il n'y a pas de langue qui soit intraduisible ; oui, tout message verbal peut être transposé — non sans perte parfois de connotation ou de poésie — mais pourtant transposé dans n'importe quelle autre langue.

Il en va de même pour l'éducation. Certes, ses savoirs et ses valeurs varient d'une culture à l'autre ; mais on peut dire pourtant deux choses. D'une part, l'homme est toujours et partout le produit d'une éducation. Et, d'autre part, les savoirs et les valeurs de celle-ci sont toujours compréhensibles, sinon admissibles.

On peut alors résumer d'un mot ce que notre culture comporte d'universel : *la rencontre* ; la possibilité de communiquer.

Pour l'éclairer, revenons à l'exemple de Schopenhauer. Dans son acharnement à montrer que la conscience morale est on ne peut plus variable et relative, il oppose la conscience de l'officier prussien et celle du Juif dévot, qui, effectivement, n'ont pas grand-chose de commun, étant l'une et l'autre le produit d'une tradition. Mais peut-on réduire la conscience, peut-on réduire l'homme lui-même à un produit ?

Supposons maintenant que le Juif et l'officier se rencontrent : vont-ils s'autoriser, sous prétexte que leurs systèmes de valeurs sont différents, qu'ils sont eux-mêmes les produits d'éducatons opposées, qu'ils ont chacun sa tradition sacrée et ses tabous, vont-ils s'autoriser à se trander ? Et même s'ils le font, vont-ils trouver normal, juste, d'être trandé par l'autre ?

On admettra que non. On admettra — et la vie interculturelle comme la vie internationale le prouvent — que la rencontre met en jeu d'autres valeurs que celles que chacun doit à sa tradition, d'autres valeurs comme l'honnêteté envers quiconque. On admettra surtout que *la rencontre elle-même est une valeur*, car par elle la conscience morale devient réellement une conscience, par elle on accède à l'universel.

Nous verrons dans les chapitres qui suivent que toute la morale repose sur la rencontre.

V. Quelles valeurs morales ?

S'il est des valeurs universelles, c'est que toutes ne le sont pas, qu'il faut donc choisir. Et je pose maintenant la question : quelles sont les valeurs morales qu'un éducateur peut considérer comme universelles ?

Pourquoi s'en tenir à celles-là ?

Question préalable : pourquoi se borner aux valeurs morales, étant donné que dans l'éducation les valeurs intellectuelles et les valeurs esthétiques n'ont pas moins d'importance ?

Je réponds : parce que la question de l'universalité de ces valeurs-là ne se pose pas du tout de la même manière. Les valeurs intellectuelles sont universelles par essence ; l'acte de comprendre est celui que tout homme pourrait faire à ma place, à condition de n'être limité par rien. La seule question est précisément celle des limites que l'on croit pouvoir assigner à l'acte de comprendre. Ainsi, dans certains Etats d'Amérique, on enseigne une histoire naturelle fixiste ; l'évolutionnisme étant réputé contraire à l'enseignement de la Bible, certains groupes fondamentalistes réclament donc d'avoir au moins le droit de choisir entre fixisme et évolutionnisme. Ce droit revient en fait à celui de choisir entre la science et la non-science, entre le comprendre et le croire, entre les valeurs intellectuelles et leur contraire ; je ne pense pas qu'un enseignement digne de ce nom puisse admettre ce genre de « choix ».

Quant aux valeurs esthétiques, je rappelle qu'elles sont par essence concrètes, singulières. Ce que l'art comporte d'abstrait, les « canons » du beau, est foncièrement relatif à une culture ; c'est vrai pour les règles internes à l'œuvre, comme l'harmonie ; vrai également pour les critères externes, comme l'authenticité, qui de nos jours semble être la condition primordiale de la beauté ; à une splendide copie, on préférera un original délabré et vermoulu. Ces règles et ces critères sont tout ce qu'il y a de discutable ; mais, je le répète, ils ne constituent pas la valeur esthétique. En quoi consiste-t-elle, alors ? Dans le patrimoine des œuvres d'art, que chaque siècle enrichit à la fois de ses créations et de ses découvertes (comme l'art nègre et la musique orientale), mais qui n'en est pas moins sacré.

Une dame, chargée d'enseigner la musique dans un stage pour instituteurs, leur dit en guise d'exorde : « Nous ne parlerons pas de Mozart, cette musique pour petits marquis. » Ce qui prouve que la pédagogie, elle, a ses petits escrocs.

Bref, les valeurs intellectuelles posent d'elles-mêmes leur universalité, et les valeurs esthétiques, elles, ne prétendent qu'à être singulières. Pour les valeurs morales, c'est beaucoup moins clair. Là, les variations ont le plus d'amplitude ; là, on est le plus tenté de discréditer celui qui ne pense pas comme vous, puisqu'on le taxe d'immoralité ; là, l'éducation risque d'être, ou de paraître, une perversion. C'est donc là qu'il est le plus nécessaire de s'entendre.

La liberté assumée

Quel est donc le premier critère de toute valeur morale ? Je commencerai par raisonner *a contrario*, c'est-à-dire par mentionner certaines choses auxquelles nous ne pouvons pas consentir ; par « nous », j'entends vous et moi, en tant que sujets raisonnables.

Ce que nous ne pouvons admettre

Nous n'acceptons pas qu'une éducation se borne à inculquer des normes, sans que les éduqués puissent les discuter ou même les comprendre ; qu'une éducation se réduise à un dressage, à

une manipulation ou à une influence irrésistible ; ni que la fin exclusive de l'éducation soit de former des croyants ou des patriotes fanatiques.

Nous n'admettons pas que l'on confonde le jugement avec le préjugé, l'honnêteté avec le calcul, l'effort avec la pulsion, la conscience avec l'inconscient, l'autonomie avec le désir.

Nous refusons qu'on réduise la responsabilité à je ne sais quel déterminisme qui aboutit à déshumaniser ; que l'on condamne quelqu'un pour des actes dans lesquels il n'est pour rien, qu'on le dise inférieur à cause de sa race, mauvais à cause d'une tare héréditaire ; que l'on châtie un innocent pour ne pas laisser la faute impunie ; que l'on enferme les hommes dans un destin, quitte à les accuser ensuite d'en être les auteurs.

Nous n'acceptons pas... Bien sûr, il s'agit de vous et de moi. Bien des hommes, bien des peuples, admettent ce que nous refusons ici ; il n'y a pas encore si longtemps, une jeune fille victime d'un viol collectif était considérée comme « déshonorée » et n'avait guère d'autre issue que la prostitution... Mais nous ne l'admettons plus ; et je me contente dorénavant de ce *nous* ; il est nécessaire et il est suffisant.

Quel est le principe qui sous-tend tous ces refus, ces protestations de notre conscience ? La reconnaissance de la liberté de l'homme. Elle est le critère qui permet de distinguer l'éducation du dressage, le jugement du préjugé, la responsabilité du destin.

Contrainte et déterminisme

La liberté en elle-même n'est pas une valeur, puisqu'elle existe là même où on la dénie, en soi comme en autrui. Et les tyrans, les régimes totalitaires lui rendent hommage par l'acharnement même qu'ils mettent à l'étrangler. La liberté est le pouvoir réel qu'a chacun d'accepter ou de refuser les sollicitations du dehors et aussi celles qui viennent de lui-même, donc de répondre de ses actes. Elle est ce qui fonde les valeurs morales en tant que « morales », au sens où sans elle il n'y aurait que des choses et que des faits, que nos actes ne seraient que des faits et nous-mêmes que des choses.

Ce qui est une valeur, c'est la reconnaissance de la liberté, en soi et en autrui. A commencer par l'éducation ! Ici, certes, le cri-

tère n'est pas simple. A quel âge commence la liberté, et est-elle la même aux différents âges ? De plus, n'est-on pas obligé, souvent, de contraindre l'éduqué, ne serait-ce que pour préserver sa liberté future, sans parler de celle des autres ? C'est ainsi qu'on peut interdire l'usage de la drogue ; la raison nous paraît évidente. Reste que bien des cultures et des religions ont considéré comme « drogue » qu'il fallait interdire « de toute évidence » ce qui ne nous apparaît plus comme tel ! A mon avis, l'important est moins la nature de la drogue que celle de l'interdit ; vise-t-il à briser à jamais la liberté, ou à la former ?

Un autre problème, plus délicat, est celui de la liberté et du déterminisme. Je me borne à remarquer qu'on n'a pas le droit de parler d'un déterminisme, puisqu'il y en a toujours plusieurs : physiologique, psychologique, sociologique, etc., ce qui fait que chacun d'eux est toujours partiel. De plus il est conditionnel ; autrement dit, un déterminisme ne permet une prévision certaine que dans un système clos, dont les variables sont en nombre fini, et toutes connues ; ainsi, les performances d'un moteur sont plus prévisibles que le temps qu'il fera dans quelques jours, les réflexes d'une grenouille plus que les réflexions d'un homme.

C'est pourquoi le déterminisme n'est pas en soi la négation de la liberté. Celle-ci, loin d'être un *fiat* qui s'exercerait contre les déterminismes ou au-delà d'eux, joue sur des déterminismes précis qu'elle utilise ou qu'elle corrige grâce à d'autres déterminismes. Et l'action est d'autant plus libre que l'agent connaît mieux les déterminismes qui la concernent, même s'il ne s'agit pas d'un savoir scientifique, mais d'un savoir-faire comme celui qui empêche le skieur de tomber et le potier d'échouer. Je prendrai deux exemples.

La paresse

Le premier est celui de la paresse, la bête noire de tous les éducateurs, qu'ils soient parents, enseignants, formateurs, etc. Certes, certains auteurs se sont plu à faire l'éloge de la paresse, qu'ils confondent d'ailleurs avec l'oisiveté ou encore avec le loisir (les trois termes n'étant pourtant pas pareils !). D'autres prétendent qu'il n'y a pas de paresseux, simplement des gens qui font autre chose que ce qu'on attendait d'eux, de la guitare et

non des mathématiques ; l'ennui est qu'il existe pourtant de vrais paresseux qui, sous prétexte de faire de la guitare, finissent pas ne faire ni guitare ni mathématiques. Mais notre problème n'est pas là ; la paresse, la vraie, ce « comportement de celui qui évite l'effort » (*Robert*), n'est-elle pas le résultat d'un déterminisme assez puissant pour interdire tout effort ? En ce cas, le paresseux n'est pas libre, et personne n'a rien à lui reprocher.

Précisons : que veut dire « éviter l'effort » ? Eviter de faire ce qu'on n'aime pas faire, et qui est pourtant indispensable à toute action. Le paresseux n'est pas celui qui ne fait rien ; car en réalité, il agit ou s'agite beaucoup ; il est celui qui ne fait pas ce qu'il n'aime pas faire. On le remarque surtout dans son rapport avec le temps ; vite enthousiaste et vite découragé, il n'est pas maître de la durée ; au contraire, elle le domine. Autrement dit, il est celui qui ne fait pas ce qu'il veut ; et d'ailleurs il en souffre. Le « paresseux heureux » n'est sans doute qu'une légende ; ou alors il s'agit de tout autre chose, par exemple d'une sorte de sage qui a renoncé à tel travail pour se consacrer à autre chose. Le vrai paresseux n'est qu'un esclave de lui-même.

Est-ce à dire qu'il n'est pas libre ? Sans doute, la paresse dépend-elle de certains déterminismes dont elle consacre le triomphe, déterminismes que l'éducateur doit connaître pour aider l'intéressé à cibler son effort et à ne pas le gaspiller ; le rôle de l'éducateur n'est pas d'éliminer le difficile, mais de faire qu'il ne le soit pas trop, pas synonyme d'impossible.

Maintenant, quand tout est dit, il reste l'essentiel. A savoir que l'effort est par définition ce qu'un homme peut faire : non pas l'effort en général, mais un effort ; oui, même l'épuisé, même l'agonisant peuvent faire un certain effort, et ils le font. Eviter l'effort, c'est éviter de faire ce qu'on peut faire, c'est donc être libre, en tant que responsable. Accepter l'effort, prendre le parti le plus difficile, choisir de faire ce qu'on n'aime pas faire, c'est être libre, au sens de libéré.

L'infirmité

Je prendrai un second exemple, à vrai dire bien plus tragique, l'infirmité. Quelle qu'elle soit, l'infirmité est toujours une atteinte à la liberté, sa limitation par certains déterminismes ;

elle empêche non seulement de faire ce qu'on voudrait, mais d'être ce qu'on voudrait, par exemple d'être aimé.

Soit le cas d'un couple ayant un enfant atteint d'une infirmité plus ou moins incurable. Plusieurs déterminismes sont en jeu ; en amont, au niveau des causes, le déterminisme biologique sur lequel, dans notre cas de figure, on ne peut pas grand-chose. En aval, au niveau des effets, le déterminisme social ; cet enfant risque d'être toute sa vie plus ou moins exclu, marginalisé. Enfin, toujours en aval, le déterminisme psychologique ; par exemple, la conduite d'échec ou, à l'inverse, la surcompensation. A partir de là, que dire à cet enfant.

Une première réponse, d'inspiration religieuse, serait la résignation, ou l'acceptation : offre à Dieu ton infirmité. C'est toujours mieux que rien, dans la mesure où le sens est mieux que le non-sens ; je note pourtant que, dans les Evangiles, le Christ ne prêche pas la résignation aux infirmes, il les guérit.

Une seconde réponse, très en vogue dans les milieux « psy », consiste à cacher autant que possible à l'infirmes son infirmité, à la dissimuler sous des euphémismes ; le sourd devient un « mal-entendant », l'aveugle un « non-voyant », le nain un « homme petit »... Reste qu'en changeant les mots, on ne change pas les choses ; on ne fait que les rendre encore plus cruelles, puisqu'on ne prépare pas à les affronter. C'est à lui-même que l'éducateur facilite la tâche, non à l'infirmes dont il a la charge.

Une troisième réponse consiste à lui faire voir clairement son handicap : « Tu n'es pas comme les autres, et les autres vont souvent se moquer de toi. Alors, apprends à te défendre, montre à tout le monde ce que tu peux. » Après tout, un bègue affligé d'un bec de lièvre est devenu le plus grand orateur qu'ait connu l'histoire ; un infirmes voué par la polio à la chaise roulante s'est appelé Franklin Roosevelt ; de très grands organistes sont des aveugles-nés... Bref, faire comprendre à l'infirmes que c'est à lui de jouer, qu'on peut l'aider, mais que rien ne réussira sans lui.

Ces exemples illustrent notre thèse, que loin de nier la liberté, les déterminismes scientifiques définissent ses instruments ou ses obstacles, mais qu'elle est d'un autre ordre. Il n'y a pas de science, de sociologie, de psychologie de la liberté.

Notre thèse s'applique de façon très concrète aux rapports entre le psychologue et l'enseignant. Le premier est là d'abord pour déceler les déterminismes, surtout ceux qui défavorisent

l'enfant, et pour agir sur eux afin de le guérir. L'enseignant, lui, même s'il pressent ces déterminismes, ne peut s'y tenir ; il n'est pas là pour guérir, mais pour élever ; et il ne le peut qu'en faisant appel à la volonté, en invitant l'élève à se prendre en main, à surmonter par lui-même ses entraves. Certes, une coopération entre enseignant et psychologue est hautement souhaitable, mais aucun des deux ne peut remplacer l'autre.

La réciprocité

La reconnaissance de la liberté est donc le critère fondamental de toute éducation, ce sans quoi elle ne pourrait s'appeler « morale ». Mais il n'est pas le seul. En effet, la liberté de l'individu rencontre une limite qui n'est pas de fait, comme les contraintes et les déterminismes, mais qui est elle-même une valeur. Ce qui limite la liberté de chacun, c'est la liberté d'autrui. Affirmation certes banale, mais dont il faut bien voir tout ce qu'elle implique.

L'officier prussien et le Juif dévot

Arrêtons-nous sur une remarque de Schopenhauer dans *Le fondement de la morale* (chap. III). Dans son acharnement à montrer que la conscience morale est on ne peut plus variable et relative, il donne cet exemple : la conscience de l'officier prussien condamnera comme le comble de la honte le fait de refuser un duel, alors que celle du Juif dévot stigmatisera le fait de manger du porc. Cet exemple est probant, mais il laisse une question ouverte ; si l'officier et le Juif se rencontrent, vont-ils s'autoriser, sous prétexte que leurs systèmes de valeurs sont différents, qu'ils sont les produits d'éducatons opposées, à se trruander ? Ou du moins, chacun trouvera-t-il normal, « juste », que l'autre le truande s'il le peut ?

Sinon, c'est que la rencontre exige d'autres valeurs que celles qu'on leur a inculquées. J'ajoute : non seulement la rencontre exige d'autres valeurs, mais la rencontre est elle-même une valeur, du simple fait de cette exigence. C'est par elle que la conscience morale devient réellement une conscience, une

réflexion lucide. J'ajoute encore : toute éducation devrait préparer à la rencontre.

On le remarque même à ce sous-sol de l'éducation qu'est la politesse. On sait combien celle-ci varie avec les cultures et les milieux. Erasme, dans *La civilité puérile*, indique que « se laver les dents avec de l'urine (...) est une mode espagnole » (p. 66) ! Mais le même Erasme dit aussi :

Détourne-toi pour cracher, de peur d'arroser et de salir quelqu'un. S'il tombe à terre quelque crachat épais, pose le pied dessus (...) : il ne faut faire lever le cœur à personne (...) Si un accès de toux te prend, tâche de ne pas tousser dans la figure des autres. (p. 65-66)

Politesse, conditionnement social. Politesse, attention aux autres. A l'éducateur de passer de la première à la seconde.

C'est ainsi que je comprends la règle d'or : « Ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit. » Si j'ai le droit, et même le devoir, de repousser tout ce qui porte atteinte à ma liberté — la violence, le mensonge et toute forme d'injustice —, les autres ont aussi ce droit, les autres étant tous ceux qui ont affaire à moi, sans exception. Je ne puis logiquement exiger qu'ils respectent ma liberté sans respecter la leur.

Le mensonge et la paresse

Prenons l'exemple du mensonge. A mon avis (qui n'est pas, je le précise, celui de Kant), ce qui condamne le mensonge, c'est précisément le critère de réciprocité. Prenons un cas extrême : un résistant arrêté pouvait-il mentir à la Gestapo ? Certains puristes prétendent que non, et Kant aurait été de leur avis. On peut leur rétorquer, avec Eric Weil, que dire la vérité à la Gestapo revenait à s'en faire complice, à livrer son réseau, et que mentir était donc non seulement un droit mais un devoir. Il est sans doute d'autres cas semblables. Mais alors, il faut tirer la leçon qu'ils comportent ; mentir à quelqu'un, c'est déjà le traiter comme un membre de la Gestapo, détruire entre lui et moi toute réciprocité.

Il en va de même pour la paresse. Non seulement elle prouve un refus de liberté, mais aussi de réciprocité. Quand le paresseux refuse de faire ce qu'il n'aime pas faire, c'est son problème ; seulement, il admet implicitement que les autres le fassent pour lui, instaurant ainsi une relation asymétrique et foncièrement

injuste, une injustice qui peut d'ailleurs s'étendre à certains régimes économiques, où les uns vivent de la sueur des autres ; je me demande même si notre propre société est sur ce point irréprochable... En tout cas, je remarque la portée morale des pédagogies de la coopération, qui luttent contre cette injustice non par des discours mais par la vie.

Le nationalisme et le racisme

Qu'est-ce qu'il y a de particulièrement odieux dans le racisme ? C'est qu'il dénie à l'autre sa liberté, qu'il anéantit ainsi toute réciprocité. Oui, là même où il s'exprime par des jugements admiratifs ou amicaux, du type « les Juifs sont plus intelligents », « les Noirs sont affectueux », le racisme enferme l'autre dans un destin, ce qui revient à le supprimer comme autre. Ses mérites, il n'y est pour rien, puisqu' « il est né comme ça ». Et ses fautes, parce que dues à sa race, sont irrépressibles et le vouent à l'exclusion, sinon à l'extermination. A Auschwitz, il y avait une catégorie de Juifs qui ne risquaient pas l'extermination, ceux qu'on avait envoyés là pour crime de droit commun ; ces crimes-là les protégeaient du crime d'être Juifs. Dans la même perspective, les « historiens du nazisme » (disons plutôt les historiens nazis) qui nient l'existence des chambres à gaz et de l'extermination récusent systématiquement les témoins juifs rescapés ; parce que Juifs, ils ne peuvent témoigner. Se faisant, ces « négationnistes » continuent le nazisme ; ils détruisent la réciprocité au profit de la violence. « Entre les hommes, disait Valéry, il n'existe que deux relations, la logique ou la guerre. »

Bien sûr, il existe aussi des relations comme l'affection, la camaraderie, l'amitié, l'amour ; mais même là, si l'on n'est pas logique, si l'on refuse à l'autre ce qu'on s'accorde à soi-même, à commencer par le droit d'avoir raison, même là on tombe dans la guerre... Nous admettons que l'éducation opte pour la logique.

Le nationalisme viole également le principe de réciprocité, quand il revendique pour son peuple ce qu'il refuse aux autres. Mais est-ce le cas de tout nationalisme ? En fait, nous touchons ici un point où l'application du principe de réciprocité s'avère bien difficile. Oui, l'on doit reconnaître aux autres peuples les mêmes droits qu'au sien. Mais n'est-il pas normal, ou pour

mieux dire moral, qu'un homme préfère sa propre patrie à toutes les autres, comme d'ailleurs sa propre famille ? Oui, nous sommes appelés à être citoyens du monde ; mais nous sommes pris d'abord dans des solidarités réelles, dont chacune est une valeur concrète. Et j'avoue (sans trop savoir si j'ai raison) qu'un certain internationalisme, aujourd'hui très répandu en France, me paraît suspect, non seulement d'utopie, mais de haine ; de haine envers ce qui nous a fait ce que nous sommes, à commencer par notre famille et notre nation ; je n'approuve pas la haine d'un peuple envers un autre, mais celle d'un peuple envers lui-même ? Faut-il au rebours prêcher un certain égoïsme familial — par exemple qu'on doit toujours favoriser les siens, même au détriment de l'objectivité et de la justice — ou un égoïsme national, demandant par exemple qu'on réserve tous les emplois aux nationaux ? Je pense que la tâche de l'éducateur est surtout de faire comprendre que ces problèmes ne sont pas simples et qu'il importe d'éviter tout manichéisme.

On retrouve la même aporie dans l'*éducation civique* ; on notera qu'en France elle a deux objectifs : former des citoyens attachés à leur pays, leur patrimoine national, prêts à le défendre ; former des citoyens du monde, respectueux de la diversité des cultures, de la solidarité internationale et prêts à combattre pour les droits de l'homme. Ces deux objectifs sont-ils compatibles ? En France, oui, Dieu merci ; mais ailleurs ?

Mais ces problèmes de fait n'entachent en rien le critère. Si les différentes communautés, nationales, politiques, religieuses, familiales, peuvent s'accuser les unes les autres d'être malhonnêtes, c'est qu'elles admettent le critère de réciprocité comme référence ultime, au-delà de toutes les solidarités. Une éducation, aujourd'hui, manquerait son but si elle n'en tenait pas compte, si elle ne préparait pas la rencontre du Juif bigot et de l'officier prussien.

L'appartenance à l'humanité

Les deux critères moraux que nous avons décelés restent abstraits et négatifs. Abstraits, car, par opposition à la solidarité familiale ou nationale, ils ne posent aucune réalité qui mérite

qu'on se sacrifie pour elle. Négatifs, car les impératifs qui en découlent sont de l'ordre de la proscription, non de la prescription ; ils disent seulement ce qu'il ne faut pas faire. Pourrions-nous définir un critère tout à la fois universel et concret ? Peut-être qu'ici encore les impératifs de l'éducation peuvent nous mettre sur la voie.

Ailleurs (Reboul, 1989), je me suis posé la question : quand on éduque, est-ce pour la société ou pour l'individu ? Et j'ai tenté de répondre en montrant l'insuffisance de chacun des deux buts. La société est une réalité changeante et peu cohérente ; de toute façon, l'homme moderne appartient à plusieurs sociétés. L'individu est l'être que l'éducation doit « élever », c'est-à-dire qu'elle doit le conduire à se dépasser, mais vers quoi ? J'ai montré qu'on pouvait lever la contradiction en introduisant un troisième terme, au-delà de l'individu et de la société : l'humanité.

Qu'est-ce à dire ? Il faut respecter la riche polysémie du terme. L'humanité, on peut d'abord la définir en extension, comme la somme des êtres humains, peu importe qu'ils soient Socrate ou Néron, Albert Schweitzer ou Adolphe Hitler... On peut aussi la définir en compréhension, et c'est alors qu'apparaît toute la richesse sémantique du terme, qui me paraît avoir au moins trois significations fondamentales.

Communication

D'abord, l'« humanité » signifie non pas tant la somme des hommes que ce qu'ils ont de commun et qui en fait des hommes, une certaine identité d'essence. Les culturalistes ont beau jeu de nier la nature humaine en insistant sur les variations culturelles ; on peut pourtant leur rétorquer, avec Alain, que la différence essentielle n'est pas entre cette culture et cette autre, qu'elle est le « fossé entre l'homme et la bête ».

Soit le langage : on s'est préoccupé de chercher, à travers toutes les langues, des « universaux » ou invariants linguistiques, comme l'oralité, la double articulation, l'opposition entre sujet et prédicat. Mais le véritable invariant, c'est le langage lui-même. Car, d'une part, il est propre à toutes les sociétés humaines et à elles seules ; et d'autre part, il n'y a pas de langue qui soit intraduisible ; oui, tout message humain verbal peut

être transposé (tant bien que mal et non sans perte, sans doute) dans n'importe quelle autre langue. Je pense qu'il en va de même pour l'éducation ; certes, ses savoirs et ses valeurs varient d'une culture à l'autre ; mais, d'une part, l'homme est toujours et partout le produit d'une éducation ; et d'autre part celle-ci, en tant qu'elle est symbolique, peut être comprise par toutes les autres cultures.

Dans ce premier sens, l'humanité signifie la rencontre et l'échange possible entre tous les hommes ; et elle concerne aussi bien les sentiments que les concepts ; nous pouvons comprendre la honte d'Ajag devant les troupeaux qu'il a massacrés comme nous pouvons comprendre la géométrie d'Euclide ou la métaphysique de Bouddha : *humani nihil a me alienum...*

Egalité

Heidegger reproche à l'humanisme traditionnel, en cherchant l'essence de l'homme dans sa nature d' « animal raisonnable », de trahir l'homme, de méconnaître sa dignité fondamentale : « Reste à se demander si l'essence de l'homme, d'un point de vue originel et qui décide par avance de tout, repose dans la dimension de l'*animalitas* » (1957, p. 51). Le reproche est fondé ; même si l'on affirme que la nature humaine diffère spécifiquement des autres natures, celle des plantes, celle des animaux, l'homme reste un être naturel parmi les autres, un animal parmi les animaux.

La différence dont je parle ici n'est pas d'ordre biologique, elle est d'ordre éthique. Rousseau écrit, dans un de ces paradoxes dont il a le secret : « Hommes, soyez humains ! » C'est que l'homme garde toujours la vertigineuse liberté d'être inhumain, de détruire, en autrui comme en lui, ce qui nous fait hommes. Autrement dit, l'humanité n'est pas garantie ; elle est une valeur et non un fait, une valeur qui n'existe que par nous, une dignité qu'il ne s'agit pas de connaître, mais de « reconnaître » en autrui comme en nous, une égalité dont la science n'apporte aucune preuve mais qu'il faut vouloir avant toutes les preuves. Prouvez-moi qu'il faut donner leur chance aux analphabètes, soigner les sourds et muets, éduquer les débiles ; prou-

vez-moi les droits de l'homme, y compris ceux de la femme et de l'enfant... Alain cite ce passage des *Martyrs* de Chateaubriand

où le païen et le chrétien rencontrent le pauvre. Comme le chrétien donne son manteau, le païen dit au chrétien : « Tu as sans doute cru que c'était un dieu ? — Non, répond le chrétien, j'ai cru seulement que c'était un homme.

Et il rattache cet exemple

au culte de la personne humaine, qui est à présent le culte universel. (*Les arts et les dieux*, p. 1149-1150)

La reconnaissance de l'humanité en chacun est une valeur et n'est qu'une valeur. La nature l'ignore, et chaque société la réserve, pour le mieux, à ses propres membres. Mais pouvons-nous l'ignorer sans déchoir aussitôt de notre propre humanité ? L'humanité, en ce sens, est un culte, un acte de foi en l'homme qui le veut pleinement homme. Pleinement homme ?

Nous avons vu que la communication est une sorte d'universel de fait, par lequel tout homme est mon « semblable », c'est-à-dire l'être avec lequel je puis communiquer, échanger. Mais que dire des cas où la ressemblance humaine est inapparente, ou détruite ? Nous ne pouvons communiquer raisonnablement avec un petit enfant, avec un vieillard retombé en enfance, avec un dément ; et pourtant, nous admettons qu'ils ont droit à notre respect, protection, dévouement ; nous reconnaissons en eux la même forme humaine qu'en nous. Plus loin encore, ces criminels dont je disais qu'ils détruisent l'humanité en eux comme en autrui ; ils n'en ont pas moins des droits, comme celui d'être jugé, d'être entendu, d'être protégé de la vindicte de la foule, de ne pas subir des châtiments dégradants ; oui le droit qu'on leur reconnaisse cette humanité qu'ils s'étaient acharnés à bafouer, en nous fascinant par l'horrible tentation d'être envers eux comme eux.

Vers la fin de la guerre, alors que Hitler vivait encore, un journal anglo-saxon se demanda ce qu'on allait en faire et proposa de le mettre dans une cage portative pour l'exhiber devant les foules du monde entier, le prix payé pour le voir servant à dédommager ses victimes. C'eût été châtier Hitler en se mettant au niveau de Hitler, continuer son entreprise de profanation.

L'égalité humaine n'est pas de l'ordre de la nature, ni de la convention ; elle est de l'ordre du sacré.

Solidarité

Communication universelle, égalité universelle : ces critères sont bien abstraits pour nous qui cherchions une sorte d'universel concret. Mais en un sens, en un dernier sens, l'humanité désigne toute autre chose qu'une valeur abstraite. L'humanité est une solidarité, qui se prolonge à travers toute l'histoire. En ce sens elle est plus réelle, plus « concrète » que les hommes, puisqu'elle leur préexiste et que c'est par elle, par le langage, les techniques, les sciences, les arts, les morales, la culture que les individus sont des hommes. Plus concrète aussi que les sociétés et les nations, car c'est en participant à la grande communauté des créateurs et des penseurs universels qu'une nation s'intègre à la culture humaine ; que serait la culture française sans Shakespeare, Léonard, Newton, Kant ou Karl Marx ? L'humanité est donc le patrimoine qui nous fait homme.

Auguste Comte se posait la question : qu'est-ce qui définit la société humaine en tant que telle ? La coopération, certes. Mais la coopération existe aussi bien chez certains animaux et, en elle-même, elle n'assure aucune transmission. La société *humaine* commence avec le souvenir, avec l'aptitude à intégrer les expériences et les créations du passé. Le fait humain, selon Comte, c'est la commémoration, le culte par lequel l'homme arrache ses morts à la mort et conserve leurs œuvres. Le lien humain, qu'il appelle « la solidarité subjective », n'est pas économique d'abord, mais historique et religieux.

Alain, ici disciple de Comte, disait : « Ce qui est humain, c'est que le sacré passe avant l'utile » (du 6 décembre 1930). Et ce culte de l'humanité, en particulier des œuvres humaines, est la reconnaissance de chacun de nous envers ce qui nous fait homme. Culte à la fois raisonnable et religieux.

On pourrait répondre que cette solidarité avec le passé humain est bien conservatrice. A l'affirmation de Comte, que l'humanité est faite de plus de morts que de vivants, Léon Brunschvicg répondait par la phrase de l'Évangile : « Laissez les morts enterrer leurs morts. » Et c'est vrai ; l'humanité, c'est aussi un avenir ; et pour marcher vers l'avenir, il lui faut se délester de bien des bagages inutiles, il lui faut oublier. Toutefois, je répondrai deux choses. D'abord qu'un avenir fondé sur la méconnaissance et sur l'oubli, celui de certains technocrates,

n'aurait plus rien d'humain. Ensuite, que le passé dont je parle est un passé vivant, et vivant par la libre adhésion de chacun. Et c'est là qu'on retrouve l'éducation.

L'humanité et l'éducation

Nous avons défini l'humanité par trois valeurs : la communication, l'égalité et la solidarité subjective. Comment s'appliquent-elles concrètement à l'éducation ?

L'humanité, c'est d'abord une possibilité de communication universelle, d'intercompréhension au-delà des cultures. Toute éducation qui se fermerait à cette communauté se dégraderait *ipso facto* en un endoctrinement fanatique. Ce n'est pas le cas, ou ce n'est plus le cas, de la nôtre, heureusement. Qu'on me permette un exemple personnel. Je me trouvais un jour devant le Goetheanum de Bâle ; derrière moi, deux Allemandes, sans doute adeptes de l'anthroposophie, contemplaient l'édifice en murmurant : *Ach, diese Harmonie !*, là où je ne voyais, moi, qu'une masse de béton énorme et anxiogène ! Qui avait raison ? La communication eût été difficile, vu l'abîme idéologique et culturel qui nous séparait. Et pourtant, dans un sens, je les comprenais. Le mot « harmonie », avec ses connotations éthiques et esthétiques, avait un sens pour moi, le même sens que pour elles et que pour tout le monde. Même si nous ne sommes pas d'accord sur ce qui est harmonieux, nous savons tous ce que veut dire « harmonieux ». Et nous le savons grâce à l'éducation.

L'humanité, c'est en second lieu un droit universel, celui qu'a tout homme, quel que soit son degré de culture, de moralité, voire de raison, d'être reconnu comme homme. La conséquence pour l'éducation est double. D'abord, le droit pour tous d'être instruits, et le devoir corrélatif d'instruire tout le monde, malgré les obstacles. Ensuite, le principe qu'une institution éducative n'est pas seulement au service de la société qui l'entretient — nation, église, etc. —, mais qu'elle est aussi au service d'une autre communauté, universelle, celle-ci, qui lui confère justement sa compétence à être éducative. Notre « Education nationale » ne forme pas seulement des nationaux, mais des hommes.

L'humanité, c'est enfin une solidarité concrète, et c'est précisément en tant que l'enseignement initie à cette communauté

humaine qu'il est éducatif. Je dis bien « initie ». La culture, qui nous fait homme, n'est pas seulement une somme de savoirs ou un ornement de l'esprit, elle est, comme le disait si bien Alain à la suite de Comte, un culte, qui, par la vénération des grandes œuvres, scientifiques et esthétiques, intègre l'individu à l'humanité. Ce qui signifie que l'admiration, en tant qu'elle nous ouvre à autre chose qu'à nous-même, est une valeur. La fin de l'éducation est de la former et de l'élargir, de la rendre clairvoyante, non pour la nier mais pour l'ouvrir.

REMARQUES FINALES : LA MORALE ET LE DÉCALOGUE

Nous cherchions des valeurs morales universelles. En avons-nous trouvé ? En réalité, nous n'avons découvert que des principes éthiques négatifs.

« Des principes » : en effet, il s'agit moins de valeurs que de critères permettant de juger les valeurs et de les légitimer ; de méta-valeurs, si l'on veut.

« Éthiques ». Je ne suis pas de ces philosophes ou de ces théologiens qui emploient « éthique » pour éviter « moral » ! Je n'ai que faire de ce genre de tabous. J'utilise le terme dans un sens technique, celui de réflexion philosophique sur la morale. Il est vrai qu'une morale dépourvue de toute « éthique » risque de tomber dans le pur conformisme, qu'une éducation morale sans réflexion n'est guère plus qu'un dressage.

« Négatifs ». Eric Weil montre que la morale comprend d'une part les valeurs, qui peuvent être positives, mais sont toujours relatives à telle culture, et d'autre part les principes rationnels, donc universels, qui permettent de juger ces valeurs, mais qui ne peuvent être que négatifs, comme c'est le cas des trois posés dans ce chapitre.

Sur les dix commandements

J'irai plus loin quant à moi. Je pense qu'une valeur n'est morale que si elle est négative, et que c'est pour cette raison qu'elle tend à être laïque et universelle.

Prenons un exemple bien connu, le Décalogue (Exode, XX, 1 à 17). Je considère que ses commandements sont négatifs, qu'ils ne prescrivent pas mais proscrivent. C'est clair pour les

cinq derniers : « Tu ne tueras pas », « Tu ne commettras pas l'adultère », « Tu ne voleras pas », « Tu ne porteras pas de faux témoignage », « Tu ne convoiteras (...) rien de ce qui est à ton prochain. » Pourquoi négatifs ? Parce que, comme toute règle authentiquement morale, ils ne nous prescrivent aucun acte précis, ne nous imposent ni recette ni modèle, nous laissent libres en posant simplement les limites qui, je ne dis pas « réduisent », mais « définissent » notre liberté.

Cela vaut, à mon avis (qui n'est pas celui de tous les commentateurs), pour le quatrième commandement :

Honore ton père et ta mère, afin que tes jours se prolongent sur la terre que le seigneur ton Dieu te donne.

Ici non plus on ne prescrit rien ; on ne commande pas d'aimer ses parents, ni même de les aider ; simplement de ne pas les mépriser, un « ne pas » qui peut entraîner, selon le cas, l'aide, ou l'affection, ou le respect. Le commandement s'adresse — sinon il n'en serait pas un ! — à ceux qui sont tentés de l'enfreindre, et qui ont peut-être toutes les bonnes raisons de l'enfreindre, leurs parents n'ayant rien d'« honorable » ; il leur rappelle qu'ils n'ont pas le droit de les mépriser pour autant, sous peine d'un saccage irrémédiable, celui de la « terre » et celui de leurs « jours ». Bref, on ne précise pas ce qu'« honore » signifie concrètement, on laisse à chacun de le trouver, en adulte.

A l'inverse, une prescription positive, disant ce qu'il faut faire, ne peut être éthique. Elle peut être religieuse ; ainsi : « Tu aimeras ton prochain comme toi-même » (Lévitique, XIX, 18). Et l'on peut penser qu'elle transcende alors toute éthique. Mais, par là même, elle n'est pas d'ordre éthique.

Certes, il ne suffit pas que le commandement soit négatif pour être moral. Ainsi, les premiers du Décalogue : « Tu n'auras pas d'autres dieux... », « Tu ne te prosternerás pas (...) devant les idoles », « Tu ne prendras pas le nom du Seigneur en vain ». Ces règles dépendent d'une foi religieuse ; si éminentes soient-elles, elles ne peuvent prétendre à l'universel (encore que la condamnation des idoles...). C'est au contraire le cas des derniers commandements ; ils dépassent de loin l'époque et la culture où ils sont apparus. Ils expriment ce que l'homme n'a pas le droit de faire à l'homme : le meurtre, le vol, l'adultère, le mensonge, l'accaparement.

Reste le troisième commandement qui, lui, n'a, semble-t-il, rien d'universel, et s'exprime d'ailleurs de façon positive : « Tu te souviendras du jour du sabbat pour le sanctifier. » Je pense qu'au contraire il constitue une découverte bouleversante par sa portée universelle, qu'il est un *ordre* et un *don* valant pour tous les hommes. Relisons la suite :

Le septième jour est le repos du Seigneur ton Dieu. Tu ne feras aucun ouvrage, ni toi, ni ton fils, ni ta fille, ni ton serviteur, ni ta servante, ni ton bétail, ni l'étranger dans ta maison. (XX, 11)

On remarque l'aspect négatif : « aucun ouvrage », sans qu'il soit précisé le moins du monde ce qu'il faut faire à la place du travail : à chacun d'utiliser son loisir comme il l'entend ! On pourrait rétorquer que cet ordre n'a rien d'universel, qu'il émane du Dieu des Hébreux, qui « s'est reposé le septième jour » (XX, 11), et ne vaut que pour les Hébreux. Je rappelle pourtant la dernière phrase citée : « ni l'étranger... », ce qui signifie expressément le non-juif ; à lui aussi le devoir et le don.

On pourrait rétorquer encore qu'il n'y a rien là de spécifiquement moral ; car, après tout, en travaillant ce jour-là, quel mal fais-je aux autres, ou à moi-même ? Mais l'esprit du texte est pourtant très clair : il affirme que l'homme n'est pas seulement un travailleur, un outil de production, qu'il a droit, comme son Créateur, à jouir du fruit de son travail. Et que ce droit vaut pour la femme comme pour l'homme (« tu » est ici le peuple et aussi le couple), pour l'enfant comme pour l'adulte, pour l'esclave comme pour le maître, pour l'incroyant comme pour le croyant, pour toute la création.

On pourrait discuter longuement sur la manière dont les Juifs interprètent le commandement du sabbat ; sans doute les interdits nombreux et sévères dont ils l'agrémentent étaient-ils nécessaires à leur survie en tant que peuple, au maintien de leur identité à travers les persécutions et les dispersions ; en ce sens, ces règles sont tout à fait respectables, mais elles ne sont pas l'essentiel. L'essentiel, d'un point de vue éthique, est l'esprit radicalement universaliste du commandement, qu'exprime la parole de l'Évangile :

Le sabbat a été fait pour l'homme... (Marc, II, 27)

J'en dirai autant de la morale.

DEUXIÈME PARTIE

Exemples

VI. L'éducation morale et l'autonomie

Après le *quoi*, le *comment*. Après avoir exposé les valeurs fondamentales de la morale, demandons-nous par quel moyen on y conduit les jeunes, de quelle façon une génération peut les transmettre à une autre.

Mais, avant de parler de l'éducation morale, il faut s'entendre sur cette expression.

Qu'est-ce en effet que l'éducation morale : cette partie de l'éducation qui consiste à rendre les gens moraux ? Une telle définition serait utopique et, pire, dangereuse. Car on ne « rend pas les gens moraux ». La morale est avant tout une affaire entre soi et soi, un devenir dont on est soi-même responsable. Et tout ce que peut faire l'éducation est de rendre les gens responsables, de les mettre en face des vrais problèmes, des vrais choix. Le reste est conditionnement.

Ne méprisons pas pourtant cette part de conditionnement que comporte l'éducation morale. Il est souhaitable que chacun répugne d'instinct à l'ivrognerie, à la drogue, à la malhonnêteté, qu'il soit poussé d'instinct à aider les autres, l'« instinct » étant en l'occurrence une seconde nature créée par l'éducation. Mais, sous peine de n'être qu'un automate de la vertu, il est indispensable de pouvoir réfléchir sur ces « instincts » et parfois de les contrer. Savoir surmonter sa répugnance pour l'ivrognerie quand on a à s'occuper d'ivrognes ; savoir mentir, savoir voler quand on est sous le joug d'une gestapo... Le but de l'éducation morale n'est pas de faire d'éternels enfants sages, c'est de permettre à chaque enfant de devenir un adulte responsable.

Revenons à notre (pseudo-)définition. L'éducation morale n'est pas une « partie » de l'éducation, un point de programme qui viendrait s'ajouter à la leçon de mathématiques et à celle d'éducation physique ; on notera d'ailleurs que les mathématiques et l'éducation physique comportent elles-mêmes une part indéniable de formation morale : rigueur, maîtrise de soi, respect de l'autre, sens de l'effort, etc. En fait, on pourrait trouver de l'éducation morale dans toutes les disciplines, voire dans tous les actes éducatifs, depuis les jeux enfantins jusqu'à la formation professionnelle. Comme le dit Durkheim, « elle est de tous les instants » (p. 105). L'éducation morale, c'est l'éducation tout court ; c'est toute l'éducation, mais envisagée sous un certain angle, sans doute le plus important.

Je n'ai ni la place ni la compétence pour présenter une étude de fond sur l'éducation morale. Aussi, je me servirai de deux ouvrages, *L'éducation morale* d'Emile Durkheim et *Le jugement moral chez l'enfant* de Jean Piaget, qui traitent le problème au fond. J'ai dit que « je m'en servirai » ; autrement dit, il ne s'agit pas de juger ces œuvres admirables d'après les pauvres résumés que j'en donne ici, ni de s'en tenir aux critiques parfois dures que je leur adresse. On ne critique que ce qui en vaut la peine, et ma réflexion n'aurait pas pu progresser sans ces deux livres.

L'éducation morale selon Durkheim

Le livre de Durkheim, publié pour la première fois en 1923, donc après la mort du grand sociologue, est en réalité le texte, d'ailleurs incomplet, de leçons données à la Sorbonne en 1902-1903. Il reflète les soucis de cette époque : l'auteur combat l'anarchie, le mal du siècle, etc. ; également ses illusions : le progrès indéfini et infaillible du genre humain, parallèle au progrès de l'enfant, associé d'ailleurs au « primitif » ; la foi imperturbable à la science. Il n'en reste pas moins une œuvre riche et profonde, parfois prémonitoire, souvent irritante, toujours existante.

Pour une morale laïque

Le projet de Durkheim est de fonder une morale laïque à l'usage des écoles publiques, désormais sans religion. Bien sûr, on ne l'avait pas attendu pour enseigner une telle morale, mais sans fondement valable, d'après lui. Et toute l'introduction est dirigée contre la fameuse formule de Jules Ferry aux instituteurs : « Quelle morale ? La vieille morale de nos pères. » Formule que Durkheim trouve foncièrement réductrice. Pourquoi ?

Certes, la morale laïque se fonde sur le rationalisme, autrement dit sur le postulat qu'il n'est rien dans le réel qui soit réfractaire à l'explication scientifique, un postulat que Durkheim voit sans cesse confirmé par les sciences et par l'histoire. On peut donc étudier la morale de façon rationnelle et l'expliquer comme un ensemble de faits, en rattachant chaque morale à la société dont elle émane. Mais, quand il s'agit de notre société et de la morale qu'elle doit enseigner, deux conditions sont à respecter, conditions que la formule de Ferry ignore totalement.

La première est de prendre garde, en éliminant la religion, de ne pas retrancher son contenu proprement moral. On notera que Durkheim n'attaque pas la religion, chrétienne ou autre ; simplement il pense que tout cela est destiné à disparaître du fait du progrès humain. Bref, son problème n'est pas de réfuter la religion, il est de conserver ce qu'elle comporte de vrai et d'irremplaçable. Quoi ?

Même pour un rationaliste athée, dit Durkheim, la contestation cynique de la morale apparaît comme blasphématoire ; même pour lui, surtout pour lui, la personne humaine est sacrée. C'est donc que le sacré est essentiel à la morale. Tout le problème est de dissocier le sacré du religieux (les dieux, l'au-delà) qui n'en est que le symbole arbitraire et dépassé, et de donner un fondement scientifique au sacré.

La seconde condition pour une morale laïque est qu'elle soit ouverte sur l'avenir. La formule sur « la vieille morale de nos pères » ne tient pas compte du fait essentiel que la morale évolue avec l'ensemble des faits sociaux, et qu'aujourd'hui (en 1900), on assiste à la genèse d'une nouvelle morale, bien plus exigeante quant à la liberté individuelle, la justice, les droits sociaux, la dignité humaine (l'auteur pense sans doute à

l'affaire Dreyfus, qui n'aurait pas fait scandale à une autre époque).

Bref, il ne suffit pas de proclamer la nécessité d'une morale laïque ; il faut en poser les fondements, en s'appuyant sur la science humaine par excellence, la sociologie.

Les éléments fondamentaux de la moralité

La première partie du livre a pour objectif d'établir, non pas une liste de vertus ou de valeurs, mais les fondements de la morale destinée à l'école laïque. Comment les établir ? Non par l'introspection, qui n'exprimera jamais que « mes idées » sur la morale — les philosophes n'ont jamais fait rien d'autre ! —, mais par l'« observation des faits moraux » (cf. p. 26, 48, 50). Et cette observation, qui se veut scientifique, va permettre à l'auteur de discerner les trois éléments fondamentaux de la moralité ; les deux premiers étant ce sans quoi il n'y aurait pas de morale, le troisième celui sans lequel il n'y aurait pas de morale moderne.

Les deux premiers sont en effet universels, pour la raison très simple que, sans eux, aucune société ne saurait subsister. Il s'agit d'abord de *l'esprit de discipline*, synthèse entre le goût de la régularité et le respect de l'autorité des règles. Il s'agit ensuite de *l'attachement aux groupes sociaux*, la société étant à la fois ce qui s'impose à nous du dehors et ce qui nous habite au plus intime de nous, si bien que celui qui se révolte contre elle se détruit lui-même. Ceci appelle deux remarques.

D'abord, ces deux éléments sont formels. Autrement dit, le contenu de la discipline (les règles concrètes) varie d'une société à l'autre ; mais il n'y a pas de société sans discipline. De même, les groupes sociaux auxquels l'éducation attache les individus sont très différents, depuis le clan primitif jusqu'à la nation moderne ; mais sans un groupe auquel s'attacher, l'homme est perdu, comme le montrent les études sur le suicide.

Ensuite, ces deux éléments sont complémentaires. Le premier représente l'aspect contraignant de la morale, le devoir. Le second, son aspect gratifiant, le bien. Disons-le en passant : on retrouve ainsi, au cœur de la morale, les deux aspects que Durkheim attribue au sacré : la contrainte et l'attrait.

Le troisième élément, lui, est spécifique à la société industrielle moderne ; c'est *l'autonomie de la volonté*. L'homme moderne, en effet, n'accepte pas d'être soumis à des règles qu'il n'a pas faites et qu'il ne comprend pas ; pour lui, un acte n'est moral que s'il est accompli en pleine liberté, sans contrainte d'aucune sorte (cf. p. 94). Comment concilier cette exigence avec le caractère de commandement extérieur et impersonnel qu'a toute règle morale ?

Durkheim répond que la morale moderne peut et doit être autonome. Qu'est-ce à dire ? Il n'entend pas le terme au sens kantien ; il le pose par analogie avec les sciences de la nature. Quand nous comprenons une loi naturelle, par exemple celle de la chute des corps, nous ne nous révoltons pas contre sa nécessité inflexible ; au contraire, nous l'acceptons et même nous l'utilisons ; la loi de la chute des corps ne nous force pas de tomber ; elle nous explique éventuellement pourquoi nous le sommes et surtout nous évite de tomber à nouveau. De même dans l'ordre moral ; c'est la science de la société qui rend l'individu autonome en lui faisant comprendre la nécessité des règles ; il ne cesse pas de leur obéir, mais son obéissance est volontaire. L'autonomie est « l'intelligence de la morale » (p. 101).

En fait, elle a deux aspects, que l'auteur distingue sans trop nous le dire. D'une part, l'autonomie est la compréhension du *nécessaire*, c'est-à-dire de ce qui ne pourrait être autrement. D'autre part elle est le repérage du *normal*, c'est-à-dire de ce qui se produit le plus souvent dans un milieu donné et permet une prévision statistique ; le contraire du normal n'est pas l'impossible, c'est le pathologique, un fait qui peut très bien se produire et même s'expliquer, mais dont le caractère insolite constitue une menace pour la société ; par exemple, une augmentation brutale du taux des suicides est pathologique, car elle témoigne d'un relâchement du lien social ; mais, par là même qu'on explique ce phénomène, on peut y remédier. On le peut, que l'autonomie soit la connaissance du nécessaire ou du normal, elle permet toujours de vouloir au lieu de subir : « Un conformisme ainsi consenti n'a plus rien de contraint » (p. 99).

On dira que c'est toujours du conformisme, et que Durkheim, au nom de ses principes, se serait rangé du côté des condamnateurs de Socrate et de Jésus. Il répond lui-même à cette objection en précisant qu'une société n'est pas forcément

statique, qu'elle évolue, et que des « réfractaires » comme Socrate et Jésus annoncent la mutation nécessaire des valeurs et par là même la facilitent et l'accélèrent. Personnellement, je doute que le principe s'applique à Socrate, et surtout à Jésus ; les Juifs « en avance sur leur temps », c'étaient les pharisiens ! Toujours est-il que la position de Durkheim est cohérente, même s'il n'est pas facile, dans le concret, de savoir si le réfractaire constitue une menace ou une promesse...

La pédagogie de la morale

La seconde partie du livre tire les applications pédagogiques de ces principes théoriques. Bien qu'elle contienne des pages admirables, par exemple sur le châtiment, sur le rôle du maître, sur l'éducation opposée au dressage, elle est bien moins construite que la première. Je me contente d'en retenir les aspects les plus instructifs pour nous.

Si c'est en sociologue que Durkheim a déterminé les éléments essentiels de la morale, il fait appel à la psychologie pour savoir comment les transmettre à l'enfant, plus précisément à la psychologie de son époque ; il attend qu'elle lui enseigne quelles sont chez l'enfant les tendances qui le prédisposent à recevoir l'éducation morale, étant bien entendu que la morale n'a rien d'inné et qu'elle est affaire d'éducation.

Il faut avouer que cette psychologie est bien dépassée. Durkheim en retient pourtant que l'enfant est prédisposé à acquérir l'esprit de discipline parce que, comme le « primitif », il est par nature traditionaliste ; de même, il est prédisposé à s'attacher à un groupe social parce que, toujours comme le « primitif », il est fortement suggestible, pour ainsi dire en état d'hypnose permanente, donc foncièrement influençable (cf. p. 117). Bien plus convaincante est la morale que l'auteur tire de cette psychologie ; l'enfance est si faible, si malléable que le problème de l'école n'est pas de « faire la discipline », mais au contraire d'en éviter les excès, d'empêcher l'éducation de tomber dans le dressage. Eduquer l'enfant, c'est aussi le protéger contre ses maîtres ! Et pour cela, l'école laïque dispose de deux moyens. D'abord, elle soumet les enfants non pas à un mais à des maîtres, qui changent au moins d'année en année, ce qui limite le pouvoir, c'est-à-dire l'influence,

de chacun. Ensuite, elle attend de chaque maître qu'il borne son autorité à celle de la règle qu'il représente, qu'il enseigne le respect de la société en étant lui-même un modèle de respect. Durkheim, sur ce point d'accord avec Rousseau, estime que l'autorité de l'homme sur l'homme est dégradante, tout aussi bien celle de l'homme sur l'enfant ; mais l'autorité du maître n'est pas « son » autorité ; elle est celle de la société qu'il représente. C'est pourquoi on ne demande pas aux élèves d'aimer leur maître, mais seulement de le respecter ; on aime l'être pour ce qu'il est ; on respecte l'être pour les valeurs qu'il représente.

On dira que, jusqu'ici, nous n'avons parlé que d'éducation scolaire. Mais c'est que pour Durkheim, l'éducation morale est pour l'essentiel l'affaire de l'école, précisément de l'école primaire. En amont, la famille forme certes les sentiments moraux, mais de façon subjective, souvent irréfléchie, et peu propre à faire respecter les valeurs de la société en tant que telle ; par exemple, l'enfant risque de retenir qu'il faut aider les siens à tout prix, même au prix du droit des autres ! Je note que bien des gens gardent cette « morale » toute leur vie. En aval, l'enseignement secondaire vient trop tard pour construire une morale chez l'enfant ; tout est déjà joué ; on ne peut plus que perfectionner. On reviendra sur cette affirmation, qui paraît fort discutable.

Comment l'école primaire s'acquitte-t-elle de sa tâche ? Non pas en donnant des leçons de morale. Car c'est la vie scolaire elle-même qui est une leçon de morale, avec ses horaires, ses « devoirs », son système de sanctions, la vie communautaire qu'elle instaure entre enfants du même âge, etc. Si l'école fonctionne bien, si ses programmes et surtout ses maîtres sont ce qu'ils doivent être, l'éducation morale se fait d'elle-même. Disons que l'enfant apprend la morale à l'école comme il apprend la langue maternelle dans sa famille, sans y penser.

Réflexions sur Durkheim

Curieusement, la seconde partie de *L'éducation morale* se borne à étudier la pédagogie des deux premiers éléments, sans dire un mot du troisième, l'autonomie de la volonté. Certes, l'auteur

s'étend longuement sur l'enseignement des sciences (cf. p. 211 s.), qu'il veut développer au détriment de celui des lettres ; mais c'est pour renforcer l'attachement aux groupes sociaux. Rappelons que ce livre fut reconstitué à partir de notes de cours, et que les dernières leçons durent manquer... Il est tout de même étrange que cette absence concerne le point le plus important, ce qui fait la spécificité de l'éducation laïque ! Le problème de Durkheim, on s'en souvient, était : comment construire une éducation morale rationnelle qui ne détruise pas le sacré ? Sa réponse, telle qu'elle se présente ici, n'est pas équilibrée ; elle nous rend le sacré, mais elle abandonne, en cours de route, le rationnel.

C'est précisément ce que Piaget reprochera à Durkheim : d'avoir échoué à définir l'autonomie. Mais avant d'en venir à Piaget, je voudrais proposer mes propres réflexions.

La morale et la science

Dans la première partie (théorique) de son livre, l'auteur lie l'autonomie à la science des faits sociaux. Et, à partir de là, il montre ce que peut et doit être l'éducation morale au sein de l'école moderne :

Enseigner la morale, ce n'est pas la prêcher, ce n'est pas l'inculquer : c'est l'expliquer. (p. 101)

On a critiqué cette formule superbe en prétendant qu'elle ne faisait que refléter l'intellectualisme foncier de l'école française. Il suffirait pourtant de lire *L'éducation morale* pour constater qu'elle laisse une place capitale à la formation des habitudes et des sentiments. Ce que veut dire la formule, c'est ceci : prêcher la morale est inefficace, car c'est présenter ses règles sans donner leur raison d'être, les réduire à de simples vœux pieux ; inculquer la morale est au contraire trop efficace, car on dresse le sujet à se plier mécaniquement à une règle dont il ne comprendra jamais le pourquoi, et qui d'ailleurs n'a peut-être pas même de « pourquoi », qui n'est qu'un arbitraire pédagogique. Etant admis que l'école a déjà donné à ses élèves l'habitude et le sentiment de la règle, elle doit, si du moins elle se veut laïque, leur en expliquer le contenu.

Maintenant, que veut dire *expliquer* ? Il me semble que dans tout son livre, et dès le début, Durkheim confond deux choses :

la rationalité intrinsèque de la morale, et la rationalité de la science de la morale. Commençons par la seconde. Un ethnologue peut étudier de façon scientifique, parfaitement rationnelle, une morale qui n'a rien de scientifique et de rationnel, et qu'on ne saurait proposer aux enfants des écoles ! Par exemple, on peut faire l'étude scientifique de la morale de la Mafia, montrer comment sont nées et pourquoi persistent ses valeurs d'obéissance, de protection, de solidarité, etc. ; sans chercher pour autant à faire des écoliers de futurs mafiosi.

Inversement, on peut enseigner une morale rationnelle et l'enseigner rationnellement sans pour autant en faire la science, sans même savoir s'il en existe une science. Comprenons bien l'enjeu de cette critique.

Enjeu théorique d'abord. Durkheim — dont on sait pourtant qu'il avait à son actif d'importants travaux sociologiques, notamment sur les structures familiales et sur le suicide —, Durkheim nous donne ici une définition étonnamment naïve de la science ; elle consisterait à « observer les faits moraux ». Certes, on peut observer des conduites réputées morales dans telle société ; on peut surtout constater l'existence d'une règle morale en observant le scandale que provoque sa transgression. Mais peut-on tirer un jugement de valeur universel de ce genre d'observations ? C'est précisément ce que fait Durkheim. Tout en refusant à Kant de poser une morale universelle *a priori*, il construit, lui, une morale universelle à partir de la prétendue observation des faits que l'on qualifie de moraux :

Nous ne rechercherons pas ce que doivent être ces actes moraux pour mériter cette appellation, en partant d'une notion du moral posée avant toute observation et on ne sait comment. Mais, au contraire, nous observerons quels sont les actes auxquels, en fait, la conscience morale attache universellement cette qualification. (p. 48)

Question de logique : peut-on « observer » un fait « universel » ? Non seulement, l'auteur le prétend, mais il prétend aussi en tirer une règle morale. Notamment avec le problème, majeur, de l'égoïsme :

Non seulement il n'y a pas aujourd'hui, mais il n'a jamais existé un seul peuple où un seul acte égoïste, c'est-à-dire visant l'intérêt individuel de celui qui l'accomplit, ait été considéré comme moral. (p. 50)

Qu'est-ce qu'il en sait ? A-t-il observé tous les peuples, présents, passés et à venir ? En réalité, il projette un *a priori* sur les faits, à savoir qu'on ne conçoit pas qu'une société puisse durer si elle considère l'égoïsme comme moral. Maintenant, que disent les « faits » sur ce point précis ? Ils disent, semble-t-il, que la condamnation de l'égoïsme varie beaucoup quant à sa rigueur ; des sociétés concèdent un fort taux d'égoïsme à certaines classes, ou castes ; de même pour les âges : l'enfance et la vieillesse sont plus ou moins favorisées ou lésées selon les sociétés. Bref, pour être universelle, la condamnation de l'égoïsme n'a rien d'invariable dans son contenu et paraît donc un fondement peu stable pour une morale rationnelle.

Disons-le, Durkheim fonde sa pédagogie sur une science de la morale qui n'est pas faite et que ses successeurs ne feront pas non plus, sinon de façon tout à fait fragmentaire et discutable. D'ailleurs, même s'il existait une science des faits moraux, solide et objective, serait-elle accessible aux enfants des écoles, qu'il faudrait changer en autant de petits sociologues ?

Pour nous, on peut définir l'autonomie autrement, en posant une morale intrinsèquement rationnelle, sans qu'on ait besoin d'en faire la science pour qu'elle le soit. Ainsi, on peut dénoncer l'égoïsme — la poursuite de son intérêt au détriment d'autrui — en s'appuyant sur la règle d'or : « Ne fais pas aux autres... » Cette règle n'est pas scientifique, en ce sens qu'elle ne se fonde pas sur les faits ; il est bien possible que, statistiquement, les faits la démentent. Il est possible, et même certain, que bien des sociétés ne la reconnaissent pas, limitant « les autres » aux membres du clan ou de la caste. Toujours est-il qu'il faut choisir : ou bien on admet la règle d'or, c'est-à-dire la raison, ou bien on consent à la violence et l'oppression. Maintenant, ce choix de la raison est-il purement rationnel ? Ne comporte-t-il pas un élément sacré ?

La morale et la société : quelle société ?

« La sociologie est la science de ce qui remplace Dieu », écrivait Henri Gouhier à propos d'Auguste Comte. Formule qui s'applique tout à fait au livre de Durkheim, puisqu'il assigne comme but à la sociologie de retrouver, par la science, ce que la

religion révélée contenait de vrai. Quoi ? La grande idée de Durkheim est que, dans toute religion, c'est elle-même que la société invoque et adore, et que les dieux ne sont jamais que l'expression symbolique de la transcendance sociale. Car la société est, au sens propre (et pas du tout symbolique), divine ; ou, comme le dit Durkheim, sacrée.

Pourquoi « sacrée » ? Parce qu'elle est infiniment plus que les individus qui la composent, puisqu'elle leur préexiste et leur subsiste, et surtout qu'elle fait d'eux ce qu'ils sont, c'est-à-dire des hommes. Tout homme est par essence un être social, un *zoon politikon* ; attenter au lien social, c'est donc attenter à l'homme. Même ce qui est le plus « moi » en moi, la conscience de mon identité irremplaçable, est l'œuvre d'une éducation sociale, propre à certaines cultures et non à toutes. Je puis m'opposer à la société ; il n'empêche que le « je » qui le peut est un don de la société.

Les religions avaient bien compris que l'homme n'agit moralement que lorsqu'il poursuit des fins qui transcendent son individualité. Mais, pour elles, cette transcendance restait masquée ; elles n'ont pas pu voir sa vraie nature. Or, maintenant, nous le pouvons. Et :

Il faut choisir. A moins que le système des idées morales ne soit que le produit d'une hallucination collective, l'être auquel la morale attache nos volontés (...) ne peut être que l'être divin ou l'être social. (p. 52 ; cf. aussi *Education et sociologie*, p. 55)

Mais *quel* être social ? Qui est cette société qui mérite notre dévouement et fonde notre morale ? Question que Durkheim a au moins le mérite de poser en toute rigueur. Il se demande auquel des groupes sociaux l'école doit attacher ses élèves.

La famille ? Mais, outre qu'elle dispense une éducation « subjective », elle ne cesse de se réduire tant dans son volume que dans ses fonctions. A l'autre extrême, l'humanité ; on sait qu'elle constituait la vraie société pour Auguste Comte, et qu'Alain, son disciple, a reproché à Durkheim de l'avoir oubliée. En fait, il ne l'oublie pas du tout et considère même qu'elle devrait constituer le fondement de l'éducation morale. Mais Durkheim ajoute que l'humanité présente une lacune, qui est tout simplement de ne pas exister, ou du moins pas encore. Elle reste un idéal sublime, mais abstrait, dont les sociétés

concrètes se rapprochent à mesure qu'elles s'agrandissent, car alors elles brassent de plus en plus d'hommes différents et se rapprochent ainsi de l'« idéal humain » (p. 69).

Reste la nation. Entre elle et la famille, il existe certes des groupes intermédiaires, comme les partis, les syndicats, les institutions, à commencer par l'école elle-même (cf. p. 68) ; mais aucune ne constitue un groupe complet et autonome. C'est au contraire le cas de la nation, actuellement la plus grande société concrète et complète. La nation — l'auteur dit aussi la patrie, ou encore l'Etat — est donc la société concrète à laquelle l'école doit attacher l'enfant. Mais il précise bien que la nation ne doit pas être chauvine, que l'Etat doit « réaliser dans son sein les intérêts généraux de l'humanité » (p. 65), en étant toujours plus juste et social envers ses citoyens, au lieu de chercher à empiéter sur les droits des autres nations. Alors

il n'y a plus à se demander si l'idéal national doit être sacrifié à l'idéal humain, puisque les deux se confondent. (p. 66)

Cette théorie de l'« éducation nationale » — avant la lettre, mais au pied de la lettre ! — pourrait bien reposer sur deux illusions. La première est que, plus une nation est vaste, plus elle se rapproche de l'humanité (cf. p. 64 et 69) ; pourtant, si l'on s'en tient à l'époque de Durkheim, peut-on dire que la Suisse était moins démocratique et civilisée que l'Empire des tsars ? Sur ce point, l'auteur tombe dans un positiviste de type mécaniste.

L'autre illusion est typiquement française ; elle consiste à croire que la patrie française est par nature humaine, que la servir, c'est donc *ipso facto* servir l'humanité. C'est au nom de ce principe que la France révolutionnaire a créé, puis exploité, les « républiques sœurs », qu'on a ensuite légitimé la colonisation, puis « la guerre pour le droit ». Contrairement à ce que pense Durkheim, il faut parfois choisir entre « nationalisme » et « cosmopolitisme » (cf. p. 64). De nos jours, il est de fait que le problème ne se pose guère pour un Français, Dieu merci ! Mais pour un habitant de l'Ulster, de la Palestine ou du Kosovo ?

Je pense que Durkheim a raison sur ce point, que nous avons peut-être tendance à méconnaître. De nos jours, l'éducation morale passe par la nation, comme elle passe d'abord par

la famille. Mais on peut, on doit exiger qu'elle ne soit pas que nationale ; autrement dit, qu'elle n'enseigne jamais la haine.

Est-ce possible si l'on fait de la nation un être sacré ? Mais est-il possible de concevoir une vie sociale et une éducation sans aucun sacré ?

Piaget et la formation morale de l'enfant

Le *sacré*, voilà au fond ce que Piaget reproche à Durkheim, contre lequel son livre, *Le jugement moral chez l'enfant*, est en partie, en grande partie, dirigé. Ce livre, dont la première édition remonte à 1932, a connu et conserve une immense influence chez les psychologues et les éducateurs anglo-saxons. J'avoue que pour moi aussi il s'agit d'un grand livre, tant par la richesse de ses découvertes psychologiques que par l'éducation morale démocratique qu'il propose, à partir précisément de ces découvertes. Soyons d'abord au clair sur deux points.

Il est de fait que le livre de Piaget ne s'oppose pas à celui de Durkheim comme une thèse à une autre. Il se présente, à juste titre, comme une étude de psychologie de l'enfant. Seulement, ce qu'il étudie, c'est le jugement moral *de* l'enfant, non pas celui que l'école est censée lui enseigner, mais celui qu'il porte de lui-même, aux différents stades de sa croissance. Et ses observations conduisent l'auteur à un jugement de valeur fondamental sur l'éducation : étant donné ce qu'est le jugement moral chez l'enfant, étant donné surtout le sens dans lequel il évolue, voilà comment il faudrait l'éduquer. Et cette conclusion pratique s'oppose radicalement à celle de Durkheim.

Ensuite, on pourrait penser que s'ils s'opposent, c'est parce que Piaget aborde le problème en psychologue, non en sociologue. Mais, de même que Durkheim recourt à la psychologie quand il veut passer du quoi au comment, des principes moraux à la manière de les enseigner, Piaget n'hésite pas à parler de sociologie puisqu'il considère, comme Durkheim, que la

morale est tout entière d'origine sociale (cf. p. 275). Bref, nos auteurs sont d'accord sur deux points : d'abord, que l'étude de l'éducation ne peut être qu'interdisciplinaire ; ensuite qu'il est légitime de tirer des jugements de valeur des résultats de l'étude.

Les expériences de Piaget

Les méthodes d'enquête de Piaget, auxquelles il a lui-même reproché d'être trop verbales, sont pourtant d'une ingéniosité remarquable. Elles sont de deux types.

Dans le premier, Piaget observe comment les enfants jouent aux billes, quitte à prendre lui-même part au jeu. Il décrit comment le comportement des joueurs varie selon leur âge. Il leur pose aussi des questions sur l'origine du jeu, les règles, la tricherie, etc. ; les réponses des enfants peuvent être classées d'après leur âge, entre cinq et douze ans. Par exemple, à la question : « Peut-on changer les règles du jeu ? », les enfants de cinq-six ans répondent que non, pour eux, changer la règle serait tricher ; pourquoi ? Parce que les règles ont été posées « par les messieurs de la commune », « par le bon Dieu », etc., bref par une autorité extérieure et supérieure (cf. p. 38 à 40). On voit que ces chers petits donnent totalement raison à Durkheim. Mais prenons-les maintenant à l'autre extrême, vers onze-douze ans ; leur réponse à la même question est tout autre.

Comment ça a commencé ces règles ? — C'est des garçons qui se sont entendus entre eux et qui les ont faites. — Pourrais-tu inventer encore une nouvelle règle ? — Peut-être (...) — On pourrait jouer comme ça ? — Oh ! oui. — C'est une règle juste comme les autres ? — Les gamins pourraient dire que c'est pas très juste, parce que c'est de la chance. Pour qu'une règle soit bonne, il faut que ce soit de l'adresse. — Mais si tout le monde jouait comme ça, ce serait une vraie règle ou pas ? — Oh ! oui, on jouerait aussi bien avec ça qu'avec les autres règles. (p. 45)

La réponse de cet enfant de onze ans est typique de cet âge. Si la règle a une valeur, ce n'est plus parce qu'elle vient d'une autorité supérieure qui l'a donnée une fois pour toutes, c'est

pour des motifs rationnels : elle est admise par tous les joueurs ; elle sanctionne l'adresse et non la chance.

Or, cette évolution du jugement de l'enfant ne concerne pas seulement le jeu ; elle porte sur toute sa conception de la morale. Et c'est ce que montrent les enquêtes du second type.

Elles consistent à raconter à l'enfant une histoire qui fait problème, et lui demander quelle en serait, pour lui, la solution. Résumons la première, qui compare deux enfants : Jean qui, absolument sans le faire exprès, a renversé un plateau et cassé quinze tasses ; Henri qui, pour voler de la confiture, a cassé une tasse. On demande ensuite si les deux enfants sont « la même chose vilains », et si non lequel des deux est « le plus vilain » (cf. p. 92-93).

Les petits (jusqu'à sept ans en moyenne) tiennent pour la culpabilité objective ; celui qui a cassé quinze tasses est plus coupable que celui qui n'en a cassé qu'une, et il faut le punir bien plus. Les plus grands jugent au contraire que c'est l'intention qui compte. Piaget montre que les enfants résistent à toutes les suggestions. Par exemple, il demande à un « petit » : si c'était toi qui avais cassé les tasses sans le faire exprès, et ta sœur qui avait cassé l'unique tasse pour voler... :

qui est-ce qu'on punirait le plus ? — C'est moi, parce que j'ai cassé plus d'une tasse. (p. 95, Geo, six ans)

D'autres histoires permettent de poser le problème du mensonge, identifié d'abord au « vilain mot », puis à l'erreur, erreur d'autant plus coupable qu'elle est moins vraisemblable ! Ainsi, Piaget demande à des enfants de sept ans de comparer ces deux mensonges : X est rentré de l'école en disant à sa mère qu'il avait obtenu de bonnes notes, sans que ce fût le cas ; Y ayant eu très peur d'un chien dit chez lui qu'il « a vu un chien gros comme une vache ». Lequel des deux est le plus vilain ? Tous, vers sept-huit ans, disent que c'est celui de la vache :

Lequel est le plus vilain ? — C'est celui de la vache. — Pourquoi c'est le plus vilain ? — Parce que ce n'est pas vrai. — Et celui des bonnes notes ? — Il est moins vilain. — Pourquoi ? — Parce que sa maman aurait cru. Parce qu'elle voulait croire le mensonge. (Bug, six ans, p. 117)

Cet enfant comprend admirablement la psychologie des parents et en général de l'autorité, qui tient pour vrai ce qu'elle ne demande qu'à croire... Mais il lui faudra attendre onze-douze ans pour comprendre le caractère intentionnel du mensonge.

D'autres histoires portent sur la sanction et son rapport avec la faute. Un écolier n'ayant pas fait ses devoirs raconte qu'il était malade. Méfiante, la maîtresse prévient les parents. Piaget propose alors trois punitions et dit aux enfants : si tu étais le père, laquelle choisirais-tu ?

1 / Copier cinquante fois un poème ?

2 / Le mettre au lit avec une petite purge ?

3 / Ne pas le croire le lendemain quand il rapportera une bonne note ?

Les petits adoptent aussitôt la première : « Faire copier cinquante fois. C'est ce qui punit le plus » (Syl., sept ans et demi, p. 169). Pour elle, la punition se justifie par sa sévérité, son côté « bien fait pour lui ». La punition est ainsi expiatoire ; elle vise à « infliger au coupable une douleur assez cuisante pour lui faire sentir la gravité de sa faute » (p. 170). Les grands choisissent au contraire la deux et la trois, en soulignant qu'elles ont un rapport précis avec la faute.

Il y a morale et morale

De cinq à douze ans, l'enfant passerait donc d'une morale de la contrainte à une morale de la réciprocité. Passage spontané, qui correspond au développement intellectuel de l'enfant, mais que la coopération entre égaux facilite, alors qu'il est au contraire entravé par la morale de la famille, que l'école reprend en l'aggravant.

On le voit : pour Piaget, les mots du vocabulaire moral ont tous deux sens distincts, et de valeur opposée. La « règle » est de l'ordre de la contrainte ou de l'ordre du contrat. La « sanction » est expiatoire ou réciproque. La morale est bien, comme le voulait Durkheim, d'origine sociale, mais il y a deux types de « social » : d'une part celui de la famille et des institutions adultes, qui exercent et maintiennent la contrainte ; d'autre part le groupe des pairs, qui crée et développe la coopération.

Il y a une morale qui donne raison à Durkheim et une qui le réfute !

<i>Morale</i>	<i>de la contrainte</i>	<i>de la coopération</i>
Règles	hétéronomes, « c'est comme ça »	autonomes : « c'est pourquoi »
Responsabilité	objective, dans l'acte	subjective, intention
Sanction	expiatoire, arbitraire	réciproque, motivée
Faute	désobéissance, sacrilège	tricherie, non-solidarité
Mensonge	vilain mot, erreur	intention de tromper
Justice	rétributive (hiérarchique)	distributive (égalitaire)
Respect	unilatéral envers l'aîné	mutuel, pour l'égal
Société	famille, institutions	groupes d'enfants (billes)
Pédagogie	autoritaire	<i>self-government</i>
Mentalité	égocentrique	décentrée
Valeur	le sacré	la raison

La raison et le sacré

Piaget contre Durkheim

Le dernier chapitre de son livre, et le plus théorique, Piaget le consacre (pour l'essentiel) à une critique de fond de *L'éducation morale* de Durkheim. Il lui concède volontiers que toute morale est sociale, mais lui reproche aussitôt de ne pas voir les deux sens que peuvent prendre et « morale » et « sociale » et tout le reste. En d'autres termes, la « morale » que définit Durkheim et qu'il propose aux éducateurs n'est qu'une morale, et malgré ses prétentions à la rationalité, cette morale correspond fâcheusement au « réalisme moral » de l'enfant. Dans les deux cas en effet, on réduit la morale à l'obéissance à une règle donnée toute faite, qu'il faut observer à la lettre, l'acte bon étant celui qui lui est conforme, le coupable celui qui s'en écarte, qu'il en ait ou non l'intention (cf. *Le jugement...*, p. 83). Selon Piaget, la pédagogie morale que propose Durkheim, loin de déboucher sur une autonomie véritable, ne fait que maintenir l'enfant dans son « réalisme moral », car elle ignore ou refoule le sens de la réciprocité qu'il manifeste dans ses jeux.

Et pourtant, Durkheim n'a rien d'un autoritariste ! On a vu que, pour lui, le problème pédagogique central n'est pas de don-

ner l'autorité au maître, mais de l'empêcher d'en abuser. L'école est par essence une « société monarchique » qui, comme telle, « dégénère aisément en despotisme » (*L'éducation morale*, p. 164). Eh bien, répond Piaget, pourquoi ne pas en faire une démocratie ?

Et il reprend au vol un argument de Durkheim qui, pour fonder l'autorité et les contraintes scolaires, affirme que la vie n'est pas un jeu, et que c'est là une des bonnes choses que l'enfant doit apprendre à l'école. Pas un jeu ? Mais il suffit d'observer les groupes d'enfants en train de jouer pour comprendre que le jeu lui-même est une école, et sans doute bien meilleure que l'autre. L'enfant qui joue apprend en effet le respect d'autrui, le contrat, la justice distributive, la coopération. Alors, pourquoi l'école, au lieu de se figer dans son autorité, n'utiliserait-elle pas à fond cette ressource éducative qu'est le jeu ? Elle deviendrait une société de libre coopération, où le maître ne serait qu'« un simple camarade » (p. 293), et où les enfants pourraient choisir d'apprendre ce qui les intéresse (cf. p. 294). L'école de la démocratie passe nécessairement par la démocratie à l'école.

La critique de Piaget contre Durkheim est sans doute plus nuancée que ne le suggère mon bref résumé. N'oublions pas qu'il écrit trente ans après *L'éducation morale* dont l'auteur, s'il avait vécu, aurait peut-être accepté certaines de ses suggestions pédagogiques et, plus encore, ses découvertes psychologiques. Reste que cette critique est fondamentale ; et c'est son enjeu qui m'importe.

Coopération rationnelle ou solidarité de bande ?

Quand on lit Piaget, on croit se trouver devant une évidence aveuglante. Mais il faut se défier des évidences, surtout de celles qui aveuglent.

D'abord, un mot sur les enquêtes. Elles sont impressionnantes et passionnantes, tout à l'opposé de bien des « recherches » qui assomment, à tous les sens du terme. Je remarque, et Piaget ne fait d'ailleurs que le confirmer lui-même, qu'avec les histoires à problème, on en reste au domaine verbal. Si, au lieu de demander à l'enfant qui il punirait le plus s'il était le papa, on l'observait dans les situations où il a une responsabi-

lité réelle envers d'autres enfants, par exemple ses petits frères et sœurs, qui sait si l'on ne le verrait pas se comporter de façon bien plus adulte que dans ses réponses verbales ? Piaget lui-même nous rend attentif au « décalage » entre l'action et la pensée, celle-ci se formant parfois des années après celle-là.

Dans l'enquête sur le jeu de billes, Piaget évite ou atténue les dangers du « verbal » en commençant par jouer avec l'enfant avant de l'interroger ; il pratique l'observation participante. Je n'irai pas le lui reprocher, n'étant pas de ceux qui pensent qu'en sciences de l'éducation l'observateur, pour ne pas perturber ce qu'il observe, doit se servir des caméras invisibles ou de glaces sans tain... Comme toutes les sciences, celles de l'éducation doivent accepter leurs limites. Mais les accepter, c'est les reconnaître. Or comment Piaget ne voit-il pas que sa seule présence change quelque chose dans le rapport de l'enfant avec le jeu ? Qu'elle influence et ses conduites et ses réponses ?

En fait — je veux dire hors laboratoire — les groupes d'enfants sont loin d'être pacifiques et égalitaires. Ils connaissent des conflits aigus et n'assurent en général la paix que grâce à un leader. Piaget le reconnaît d'ailleurs parfois (p. 255, il parle de « chefs », d'« arbitres »). Bref, rien ne prouve qu'un groupe d'enfants de douze ans sera *ipso facto* un groupe démocratique.

S'il surestime la coopération enfantine, Piaget sous-estime la morale familiale. Il me semble qu'elle est, chez l'enfant du moins, bien plus clairvoyante et rationnelle que l'auteur ne le pense. Freud dit non sans raison que ce que l'enfant redoute par-dessus tout, c'est d'être privé de l'amour des parents ; et cette peur n'a rien d'irrationnel, elle correspond à une menace bien réelle pour lui. Que la famille soit autoritaire ou libérale n'y change pas grand-chose ; qu'on dise à son enfant « Tu dois » ou « Aime-moi » revient toujours à une sorte de chantage à l'amour.

Pédagogie du groupe ou de la bande ?

En tout cas, Piaget voudrait que l'école s'inspire des sociétés enfantines, qu'elle cesse d'être autoritaire et répressive, et de bloquer l'enfant dans son « réalisme moral », sans lui laisser

d'autre alternative que d'être, pour la vie, un soumis ou un révolté. Bref, une pédagogie du *self-government* (le mot d'alors pour autogestion), où le maître n'est qu'un camarade (p. 293), et où l'on forme des « chics types » plutôt que des « petits saints » :

Nous ne faisons ici que de la psychologie et n'avons pas à prendre position au point de vue moral. On peut cependant se poser une question qui relève du pronostic caractérologique : lequel, du « chic type » ou du « petit saint », sera plus tard celui qui constitue, pour la conscience commune, l'honnête homme et le bon citoyen ? (p. 235 ; cf. 253, 263, 328)

Question oratoire, dont on devine la réponse. Remarquons en passant que tout le livre de Piaget « prend position au point de vue moral » ! Et d'ailleurs, qui le regrettera ? Mais alors, entendons-nous bien. L'auteur ne peut plus prendre appui sur sa science pour fonder sa position morale. Car rien ne prouve que la morale du groupe, la « coopération » qu'il donne comme modèle éthique rationnel, se réalise ou se réalisera dans les faits. Même si le groupe d'enfants est réellement démocratique et juste, rien ne garantit qu'il le restera envers ceux qui n'en font pas partie. Tout tend à prouver le contraire ; un groupe d'enfants ou d'adolescents est en général une « bande », soudée par une forte solidarité, mais qui tend à ne respecter qu'elle-même, à ne reconnaître d'autre justice que la sienne, c'est-à-dire les vendettas envers les autres bandes, le mépris envers les individus qui ne sont pas du groupe, voire la délinquance pure et simple. Cette morale de la bande n'est pas moins infantile et irrationnelle que la morale de la contrainte ! Un éducateur, ou un rééducateur, peuvent travailler à partir de là, non en rester là ; ce serait abdiquer.

Bref, Piaget en tant qu'éducateur n'échappe pas à cette alternative : ou bien on laisse la société enfantine se développer sans intervenir, mais alors on aboutira plus sûrement à une morale de bande qu'à une morale adulte ; ou bien on utilise la société enfantine comme levier de l'éducation, en la corrigeant et en la contraignant s'il le faut, mais on revient alors à la morale et à l'éducation morale de Durkheim.

Le maître d'école : un prêtre ou un camarade ?

Rappelons le reproche fondamental que lui adresse Piaget. Durkheim aurait le tort de lier la morale au « sacré » et de réduire ainsi l'éducation morale à une école de soumission, alors qu'elle devrait au contraire développer l'intelligence critique et l'autonomie (cf. Piaget, p. 280, 282).

Je rappelle que le projet de Durkheim était précisément de réconcilier la raison et le sacré, en se fondant sur cette réalité qu'est la société, qui est la source de l'une comme de l'autre. Revenons donc sur les pages où il parle du sacré dans la vie scolaire, qui sont sans doute les plus fortes et les plus originales de *L'éducation morale*.

Il dit que nous éprouvons envers la société « un respect religieux » (p. 78). Dans le cas du devoir, elle « est comme le Dieu jaloux et redouté » ; dans le cas du bien, « c'est la divinité secourable à laquelle le croyant se sacrifie avec joie » (p. 78). Le « comme » de la première phrase, qui suggérerait une comparaison, est tombé dans la seconde, remplacé par « c'est ». Peu importe, puisque pour Durkheim les dieux ne sont que les métaphores du sacré (cf. p. 89), alors que le sacré de la société n'a, lui, rien de métaphorique ; quand l'homme d'autrefois adorait ses dieux, c'est en réalité à la société qu'il s'adressait, et nous pouvons, nous devons toujours adorer la société.

Les religions ont donc une valeur symbolique. Ainsi, à propos de la conscience morale : de même que le croyant voyait dans la sienne « une parcelle et un reflet de la divinité », nous y avons vu « une parcelle et un reflet de la collectivité » (p. 88). Ou encore à propos de l'autonomie : comme le croyant admet *a priori* que le monde est bon parce qu'il est l'œuvre d'un être bon, de même le scientifique l'admet *a posteriori*, la science lui ayant permis d'en comprendre les lois (cf. p. 97).

Question : sous le terme « sacré », n'est-ce pas la figure du Père que l'auteur cherche à maintenir, avec l'autorité redoutable autant qu'adorable de celui qui sait le vrai et veut le bien, à charge pour ses « enfants » de chercher peu à peu à le comprendre, mais en commençant toujours par lui obéir ?

Peut-être ; mais peut-être aussi qu'il n'y a pas d'éducation sans Père, réel ou symbolique, et qu'être orphelin est une privation plutôt qu'une libération.

En tout cas, la seule image d'éducateur que propose Durkheim n'est pas celle du père mais celle du maître. Le maître : son autorité tient tout entière à la règle qu'il représente ; il faut donc qu'il croie, non certes à ses mérites personnels, mais à la grandeur de sa tâche. Il est comme le prêtre, qui doit son autorité à sa mission et à sa volonté de l'accomplir, mission d'intermédiaire entre son dieu et la foule des profanes. Et le maître laïque ?

Lui aussi, il est l'organe d'une grande réalité morale qui le dépasse, et avec laquelle il communique plus directement que l'enfant, puisque c'est par son intermédiaire que l'enfant communique avec elle. De même que le prêtre est l'interprète de Dieu, lui est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. (*L'éducation morale*, p. 131)

Bref, son autorité « est faite tout entière du respect qu'il a de sa fonction » ; ce respect, s'il est sincère, se transmet à l'enfant et s'imprime en lui, non comme l'image de « ce » maître, mais des valeurs qu'il représente. Le seul danger est précisément que le maître capte à son profit l'autorité que sa fonction lui donne.

« Qu'on se garde de faire du maître d'école un prêtre », répond Piaget (*Le jugement...*, p. 123). Comprendons bien ce qu'il refuse ; non pas, ou pas seulement, le « ton sacerdotal », que Durkheim lui aussi déconseille, mais l'autorité unilatérale du maître sur les enfants au nom des valeurs et des savoirs qu'il doit leur « révéler ». C'est précisément cette fonction de « révélateur » que Piaget refuse à Durkheim, puisqu'il estime que les enfants n'en ont pas besoin, qu'au contraire les vraies valeurs sont celles qu'ils découvrent eux-mêmes dans la coopération. Alors, qu'est-ce qui reste du maître ? Piaget répond :

C'est un collaborateur aîné et, s'il en a l'étoffe, un simple camarade qu'il doit être pour les enfants. Alors seulement surgira la vraie discipline, consentie et voulue par les enfants eux-mêmes. (p. 293)

Qu'est-ce qu'il en sait ? Le psychologue porte ici des jugements de valeur : « il doit », « la vraie discipline », qui ne découlent en rien de ses enquêtes. Piaget répond que si ; ils découlent de ce que montre son étude sur le jeu. A quoi je répondrai trois choses.

D'abord, le jeu est libre par définition ; tout enfant qui joue

sait qu'il avait le droit de ne pas jouer, que c'est de plein gré qu'il est entré dans le jeu. A l'école, on n'entre pas de son plein gré, et on ne la quitte pas librement ; on n'y choisit pas ses maîtres, ni même ses condisciples. Aucune innovation ne pourra rien là contre.

Ensuite, qu'en est-il des jeux après l'âge de douze-treize ans ? Jeux de mains, jeux interdits, jeux de l'amour et du hasard...

Enfin et surtout, Piaget affirme que le maître doit être un « simple camarade » et précise, non sans ironie, « s'il en a l'étoffe ». *Quid* de ceux qui ne l'ont pas ? Mais surtout : *quid* de ce « maître-camarade » ? En fait, ce n'est pas un personnage de rêve ou d'utopie ; il existe, nous l'avons tous rencontré... Mais il est si divers, si ambigu ! Prêtre-ouvrier ou mage ? Apôtre ou charlatan ? Il faut voir au cas par cas ; mais « en tout cas » son charisme le situe non seulement bien au-dessus de ses élèves, dont aucun ne pourrait le remplacer, mais au-delà de ses collègues dits « traditionnels ».

La sanction éducative : une expiation ?

A mon avis, les pages les plus fortes de Durkheim sont celles qu'il consacre à la sanction scolaire. Il commence par réfuter une idée très répandue selon laquelle la sanction serait inhérente à la discipline, qu'éduquer serait « corriger ». En réalité, dit le sociologue (cf. p. 134 et 146), la discipline ne naît pas de la sanction, qui peut tout au plus la restaurer ; la discipline est transmise directement par l'exemple du maître qui l'incarne et crée chez ses élèves une foi collective analogue à la sienne. En fait, les bons maîtres ont très peu besoin de « faire la discipline » et ce sont les faibles qui sanctionnent le plus. Alors, pourquoi punir ?

Durkheim envisage les réponses classiques, pour les critiquer. La première, la plus courante, considère la punition comme préventive, destinée à empêcher la faute en intimidant d'avance ceux qu'elle tente. Durkheim montre que cette conception rend le châtement non seulement injuste mais inefficace. Certes, la punition est dissuasive en ce qu'elle fait mal, mais faire son devoir est aussi un mal, « une privation, un sacrifice, un renon-

cement, et qui coûte, surtout quand on n'y est pas naturellement enclin » (p. 136). Entre les deux maux, celui de la peine éventuelle et celui du devoir présent, on comprend que les gens puissent hésiter, calculer : « En somme, la peine, c'est le risque professionnel de la carrière du délinquant » (p. 136). Bref, elle ne dissuade que les gens honnêtes, ceux qui en ont le moins besoin.

Une autre thèse que rejette Durkheim est celle de la sanction naturelle, chère à Rousseau, à Spencer et, de nos jours, à bien des éducateurs. L'enfant serait puni, non par l'autorité toujours arbitraire et humiliante des adultes, mais par les conséquences mêmes de son acte ; il n'aurait donc à se plaindre que de lui-même. L'enfant de Rousseau casse un carreau : ne lui dîtes rien, laissez-le avoir froid ; il comprendra. L'ennui, c'est que la « nature » ne châtie le crime que d'une manière rare et fortuite ; admettons que l'enfant casse le carreau l'été : faudra-t-il attendre l'hiver pour qu'il « comprenne » ? En fait, comme le montre Durkheim avec finesse, les sanctions « naturelles » sont presque toujours truquées : « Il refuse de ranger ses jouets. On les rangera à sa place, mais, quand il voudra s'en servir, il ne les trouvera plus » (p. 143). Qu'y a-t-il de naturel dans cet exemple de Spencer ? Ce n'est pas la nature, c'est l'adulte qui cache les jouets ! Et il ne peut en être autrement ; le milieu « naturel » de l'enfant, c'est la société ; et c'est elle qui réagit à la faute, d'une manière qui n'est ni arbitraire, ni physique.

Une théorie toute différente est celle de l'expiation ; la fonction de la peine est de réparer la faute commise en infligeant une souffrance équivalente. Cette théorie, à vrai dire très archaïque, a quelque chose d'absurde, car elle revient à ajouter au mal de la faute un second mal : « Œil pour œil... » Qu'a-t-on « réparé » en en crevant un second ?

Et pourtant, Durkheim voit quelque chose de positif dans la théorie expiatoire : l'idée que la peine efface la faute. Qu'est-ce en effet que la faute ? Un acte qui porte atteinte non seulement à la règle — comme c'est le cas dans la maladresse, l'inattention —, mais à l'autorité de la règle, puisque la faute laisse croire aux autres comme au coupable que cette autorité n'est qu'une fiction :

Or, dans la mesure où la règle est violée, elle cesse d'apparaître comme inviolable ; une chose sacrée qui est profanée cesse d'apparaître.

maître comme sacrée, si rien de nouveau n'intervient qui lui restitue sa nature primitive. On ne croit pas à une divinité sur laquelle le vulgaire peut porter impunément la main. Aussi, toute violation de la règle tend, pour sa part, à entamer la foi des enfants dans le caractère intangible de la règle. (p. 139)

Bref, en ébranlant la foi dans la règle, la faute « démoralise » l'enfant, comme l'adulte, sauf si une force du même ordre vient neutraliser ses effets.

Cette force, c'est la sanction. Elle ne vaut que si elle se situe dans le même ordre que la faute, l'ordre du sacré. En punissant, le maître montre « que la règle est toujours sacrée à ses yeux » (p. 147), qu'elle n'a rien perdu de son autorité.

Les enfants dans l'eau froide du lac...

Alors, pourquoi la souffrance ? Durkheim est formel : elle n'a aucune valeur en soi ; en soi, elle est mauvaise, révoltante. Si elle intervient dans la punition, c'est uniquement comme expression *symbolique* du blâme, ce blâme collectif dont le maître est le porte-parole. Et moins elle est forte, mieux cela vaut, du moment qu'elle suffit à exprimer la réprobation. S'il s'agissait de dressage, la souffrance serait indispensable. S'il s'agit d'éducation, elle ne sert qu'à symboliser le blâme :

Punir, ce n'est pas torturer autrui dans son corps ou dans son âme ; c'est, en face de la faute, affirmer la règle que la faute a niée. (p. 147)

Bref, la sanction est une réparation de nature spirituelle, destinée à restaurer dans les consciences le « sacré » de la règle, donc de la société ; et les souffrances qui s'ensuivent n'ont d'autre portée que symbolique ; c'est pourquoi Durkheim demande qu'on en fasse autant que possible l'économie. Il rejette catégoriquement de l'école les châtiments corporels, tout comme les punitions stupides (« copiez cent fois... ») ou dangereuses (la retenue). Il réclame une échelle graduée de punitions légères, présentant un rapport intrinsèque avec la faute (cf. p. 168 s.).

Faute : sacrilège. Châtiment : expiation. Piaget ici encore a beau jeu de refuser le retour au sacré. Certes, admet-il, il faut des sanctions ; et il faut qu'elles expriment, comme le voulait

Durkheim, le blâme social. Mais pourquoi les réserver au maître ? N'est-il pas mieux que ce soit la société des élèves qui punisse le coupable, par exemple l'assemblée de classe (p. 255) ? De plus, ajoute-t-il, la souffrance expiatoire n'est pas apte à symboliser le blâme, car elle n'a avec la faute qu'un rapport « arbitraire » (au sens des linguistes) ; alors que la sanction par réciprocité est « motivée » dans son contenu même.

Je le répète : concrètement, techniquement, Durkheim aurait pu accepter ces suggestions. Lui-même demande qu'il y ait un rapport non arbitraire entre la sanction et la faute. Lui-même ne demanderait pas mieux que la classe se charge d'exprimer le blâme, dans la mesure où c'est possible.

Mais comment ? Lorsque les enfants ou les adolescents sont laissés à eux-mêmes, les sanctions sont-elles plus justes, plus motivées, moins féroces ? Piaget lui-même relate comment les « cafards » étaient traités dans un collège de Neuchâtel : « Rituellement conduits "au jus", c'est-à-dire que la collectivité entière les attend après la classe pour les mener de force au bord du lac et les tremper tout habillés dans l'eau froide » (p. 237). Accepterait-on qu'un maître se livre à ce genre de sanctions ?

Pourquoi le sacré... ?

Finalement, pourquoi Durkheim tient-il tant à maintenir le sacré au sein de l'éducation morale laïque ? Il répond que la loi morale ne nous oblige que si elle nous apparaît transcendante à la faculté qui la conçoit, transcendante donc à notre raison comme à notre affectivité (cf. p. 93). Disons-le autrement : sans le sacré, une morale laïque ne saurait être une morale.

Mais ce sacré est-il compatible avec la science ? L'explication scientifique des faits sociaux, donc de la morale, ne revient-elle pas à en exclure tout sacré, à la profaner (cf. p. 102) ? L'auteur répond qu'il n'en est rien, que la science ne détruit pas le sacré de la morale, mais qu'elle la rend laïque en la dépouillant des mythes qui prétendaient la fonder, en la rattachant au seul sacré que puisse admettre la raison, la société humaine.

Reste qu'avec le progrès de la science, le sacré va se déplacer, changer de support. Du groupe social, il se transporte de plus en plus sur l'humanité et sur la personne humaine :

Un des axiomes fondamentaux de notre morale, on pourrait même dire l'axiome fondamental, c'est que la personne humaine est la chose sainte par excellence ; c'est qu'elle a droit au respect que le croyant de toutes les religions réserve à son dieu ; et c'est ce que nous exprimons nous-mêmes, quand nous faisons de l'idée d'humanité la fin et la raison d'être de la patrie. (p. 91)

C'est dire que les droits de l'homme l'emportent de plus en plus sur la raison d'Etat, le dialogue sur la violence, du moins à titre d'idéal et de principe éducatif.

C'est précisément la mutation du sacré, son déplacement sur la personne humaine, qui interdit le recours aux châtiments corporels dans les écoles ; non pas à cause de la douleur ; à cause de l'humiliation :

Elles (ces punitions) froissent, en effet, un sentiment qui est à la base de toute notre morale, je veux parler du respect religieux dont la personne humaine est l'objet. En vertu de ce respect, toute violence exercée sur une personne nous apparaît, en principe, comme sacrilège. (...) Un des principaux objets de l'éducation morale est de donner à l'enfant le sentiment de sa dignité d'homme. Or, les peines corporelles sont de perpétuelles offenses à ce sentiment. Elles ont donc à cet égard un effet démoralisant. (p. 153)

Et Durkheim ajoute que le code scolaire doit être encore plus strict sur ce point que le Code pénal :

Jamais nous n'avons le droit de désespérer ainsi de cette conscience débutante de l'enfant, jusqu'au point de le mettre d'ores et déjà en dehors de l'humanité. (p. 153)

Piaget, lui, prétend se passer tout à fait de sacré, notion où il voit, non pas un élément constitutif d'une morale rationnelle, mais un obstacle au développement de celle-ci. On peut se demander pourtant si lui-même ne sacralise pas le groupe enfantine, ne sanctifie pas les relations de réciprocité qui s'y nouent. En tout cas, c'est la réciprocité qui seule peut unir la morale et la raison, l'innovation et l'obligation :

Chacun est libre d'innover, mais dans la mesure où il réussit à se faire comprendre et à comprendre autrui. (p. 278)

Maintenant, pour que la compréhension remplace la violence, pour que chacun respecte chacun, ne faut-il pas admettre,

au-delà de la solidarité du groupe — ou de la bande — une valeur sacrée qui concerne tous les hommes : la valeur des hommes ?

Bilan et ouverture

Que pouvons-nous retenir de ces deux auteurs ?

D'abord une masse d'observations et de conseils sur le concret de l'éducation morale, qu'il est inutile de rapporter ici.

Ensuite leurs points communs.

D'abord, l'affirmation que, de nos jours, l'éducation morale est foncièrement laïque. Durkheim concilie la raison et le sacré, alors que Piaget persiste à les opposer. Mais, pour l'un comme pour l'autre, la source de la morale est sociale, ce qui exclut à la fois le principe d'une morale innée comme celui d'une morale transcendante au monde et révélée.

Ensuite, la combinaison de deux thèses opposées.

Première thèse : l'éducation morale est inséparable de l'éducation tout court. Pour Durkheim, elle se fait spontanément dans la famille et ensuite à l'école, de façon plus codifiée et méthodique, mais sans qu'on puisse la séparer de l'ensemble de la vie scolaire, qui est tout entière une éducation morale. Pour Piaget, l'éducation morale se fait également dans la famille, mais il s'agit là d'une morale archaïque, fondée sur la contrainte ; elle se fait ensuite dans la société enfantine, où apparaît cette valeur fondamentale de la morale rationnelle qu'est la coopération. Ici encore, la formation morale reste inséparable de la formation tout court, et l'« école active » que souhaite Piaget se garde bien de les séparer.

Deuxième thèse, qui contredit en apparence la première : c'est qu'il existe pourtant un moment réservé à la morale comme telle, le moment de l'explication. Pourquoi vaut-il mieux faire ceci que cela ? Quel est le sens de la règle ? Bref, un enseignement proprement moral peut se construire sur le socle de l'éducation tout court, un enseignement sans lequel la morale resterait une affaire d'habitudes et de sentiments aveugles. A vrai dire, ce point est plus net chez Durkheim que chez Piaget.

La morale pour les enfants ?

Un dernier point commun entre nos deux auteurs me paraît, lui, plutôt fâcheux. L'un et l'autre arrêtent l'éducation morale — comme on arrête un bilan — au seuil de l'adolescence, comme si ensuite plus rien ne restait à faire, du moins d'essentiel. Durkheim le dit explicitement. Piaget, quant à lui, arrête son enquête sur les jeux à douze-treize ans, sans se demander pourquoi ensuite les jeunes cessent de jouer, ou plutôt, par quoi ils remplacent leurs jeux d'enfants. On dira que l'auteur était libre de limiter son enquête. Eh bien, non ! Pas du moment qu'il tirait de cette enquête une définition de la morale adulte ; il n'y a qu'à se reporter aux autres études de Piaget sur le nombre, l'espace, la causalité, l'intelligence, pour constater qu'aucune ne s'arrête avant terme, avant la maturité. Tout se passe en fait comme si l'auteur concevait l'adolescence comme la fin de l'autonomie morale, comme le triomphe de la contrainte sur la réciprocité, comme l'étouffement par la société adulte de ce que l'enfant avait découvert en coopérant, comme la mort des jeux.

En tout cas, peut-on vraiment soutenir que l'éducation morale s'arrête à l'adolescence ? C'est-à-dire à l'âge où l'on cesse de respecter les maîtres sans condition, comme aussi l'âge où l'on cesse de jouer aux billes ; où par contre surgissent des questions inédites qui remettent tout en cause. Il est significatif que ni Durkheim ni Piaget n'abordent le problème de la sexualité et d'une (possible) éducation sexuelle !

A mon avis, si le terme « morale » s'est à ce point déprécié, c'est dû en grande partie à cette lacune. On a pris l'habitude de considérer la morale comme bonne pour les écoliers — à l'instar de la table de multiplication, du dessin libre, de 1515... —, bonne parce qu'elle fait des enfants sages, mais ne concerne en rien les adultes.

Certains iront jusqu'à dire que l'éducation elle-même ne concerne que les enfants, non les adultes. Il me semble pourtant que l'éducation ne serait qu'un gaspillage de temps et d'efforts si elle n'avait pas pour fin l'homme adulte.

Cet homme, c'est toi

On pourrait me reprocher de ne rien proposer de concret pour l'éducation morale. Des propositions concrètes, on en trouvera tant qu'on veut dans les deux livres cités, et dans bien d'autres.

Je voudrais pourtant terminer sur un exemple, montrant clairement ce que peut être une séquence d'éducation morale. Je ne voudrais pas parodier la « pédagogie par objectifs », car elle se parodie très bien elle-même... Mais pourtant, je vais mentionner un objectif moral, dont on peut dire qu'il a été atteint : Un homme riche et puissant, ayant commis une faute grave, s'en repentira et fera son possible pour dédommager sa victime.

Voilà un objectif défini de façon canonique. Comment l'atteindre ? On trouve une réponse dans l'Ancien Testament (Samuel, II, XII, 1 s.), là où le prophète Nathan va trouver le roi David et lui dit :

« Il y avait deux hommes dans une ville, l'un riche et l'autre pauvre. Le riche avait force moutons et bœufs. Le pauvre n'avait rien du tout qu'une brebis, une seule petite qu'il avait achetée. Il la nourrissait et elle grandissait avec lui et avec ses enfants, mangeant son pain, buvant dans sa coupe, dormant sur son sein : c'était comme sa fille. Un hôte se présenta chez l'homme riche qui épargna de prendre sur son petit et son gros bétail pour servir le voyageur. Il vola la brebis de l'homme pauvre et l'apprêta pour son visiteur. »

David entra dans une grande colère contre cet homme et dit à Nathan : « Aussi vrai que l'Eternel est vivant, l'homme qui a fait cela est passible de mort. Il remboursera la brebis au quadruple pour avoir commis cet acte sans pitié. »

Nathan dit alors à David : « Cet homme, c'est toi. »

S'il est une pédagogie morale, c'est bien ici ! On remarquera d'abord la « didactique » du prophète, à vrai dire vieille comme le monde. Il emploie une allégorie, c'est-à-dire un récit dont le sens réel n'est pas le sens apparent ; un procédé pédagogique, dont le but n'est pas toujours d'éclaircir mais plutôt d'intriguer.

En tout cas, l'allégorie, contrairement à la métaphore, peut toujours se lire deux fois, au sens propre et au sens figuré. David, bien sûr, l'entend au sens propre, « au pied de la lettre », il entre dans « une violente colère » contre le coupable. La didac-

tique du prophète est de lui faire sentir qu'il y a un autre sens, comme dans les proverbes, dans les fables, dans les paraboles, ces outils de la pédagogie orale, qui expriment l'abstrait par le concret. Mais ici, il ne s'agit pas d'une vérité abstraite derrière le récit ; il s'agit de lui, David. En condamnant le riche, c'est lui-même qu'il condamne, puisqu'il y a le même rapport entre lui et sa victime qu'entre le riche et le pauvre.

Remarquons que David est alors un roi, glorieux, et déjà âgé. Si je parle de « pédagogie morale », il s'agit d'une pédagogie pour adulte. Mais pourquoi pas ? Après tout, c'est bien d'un crime d'adulte qu'il s'agit.

Quel crime ? Séduit par une femme très belle, Bethsabée, épouse du Hittite Uri, David la prend et en fait sa maîtresse. S'apercevant ensuite qu'elle est enceinte, il veut éviter le scandale et s'arrange pour faire périr le mari à la guerre. Ensuite, il épouse Bethsabée, et l'enfant naît.

C'est alors que Dieu lui envoie Nathan, dont l'allégorie illustre une valeur morale, au sens propre ; « laïque » si j'ose dire. Il ne reproche pas à David une impureté rituelle (cf. XI, 4 : « Elle venait de se purifier de ses règles »). Il ne lui reproche pas non plus la concupiscence, l'« acte de chair » ; plus loin, Dieu dit par la bouche du prophète : « J'ai mis dans tes bras toutes les femmes de ton maître... » (XII, 7). Ce qui est reproché au roi, c'est exactement ce que le roi reprochait à l'homme riche, d'avoir volé l'« unique brebis » de l'homme pauvre. Nous sommes vraiment dans une morale de la réciprocité.

Et il s'agit bien d'une morale universelle. Non seulement parce qu'elle vaudrait pour nous aussi bien que pour David, mais encore parce qu'elle affirme un lien au-delà des barrières nationales et religieuses. David n'a pas violé un tabou hébraïque. David a lésé un homme, un homme qui n'était même pas juif, puisque Uri était un mercenaire hittite !

L'étranger qui réside avec vous sera pour vous comme un compatriote, et tu l'aimeras comme toi-même. Car vous avez été étrangers au pays d'Égypte. (Lévitique, XIX, 34)

Pédagogie pour adulte ; que dis-je : pédagogie pour un roi ! Mais n'est-ce pas au fond le propre de toute éducation morale ? Oui, c'est toujours à un roi qu'elle s'adresse, à celui qui peut agir ou s'abstenir en toute impunité et ni vu ni connu. Tant que l'être

humain est soumis aux autres, contrôlé par leur regard, on ne sait jamais s'il s'agit de morale ou seulement de contrainte, d'intérêt, de séduction. La morale commence là où nous pouvons voler, détruire, calomnier à l'insu de tous, là où nous jouissons, comme David, du pouvoir total sur notre acte, où nous sommes roi.

On le voit, j'ai pris un exemple qui se situe bien loin des enfants des écoles. Certes. Mais qu'il s'agisse de David ou des enfants des écoles, c'est toujours la même chose. Toi qui maintenant es libre, toi qui es roi, qu'as-tu fait de ton pouvoir ?

Sur l'expiation : éthique ou pathologique ?

Un mot pour finir sur l'expiation de David. Elle est ce que le prophète lui a prédit : l'enfant qu'il a eu de Bethsabée tombe malade et meurt au bout de sept jours. David, qui pendant tout ce temps avait pleuré et jeûné, fait alors une chose étonnante ; il se lave, se parfume, change de vêtements, va prier dans le Temple puis se fait servir un repas. Comme ses serviteurs sont stupéfaits de ce changement, le roi leur explique :

Quand l'enfant était encore en vie, je jeûnais et je pleurais, car je me disais : « Qui sait ? Peut-être que le Seigneur aura pitié de moi et que l'enfant vivra. » Mais maintenant, il est mort. Pourquoi jeûnerais-je ? Est-ce que je puis encore le faire revenir ? C'est moi qui m'en vais vers lui, mais lui, il ne reviendra pas vers moi. (II Samuel, XII, 22)

Mutatis mutandis, le châtement que subit David correspond exactement à celui qu'il voulait infliger à l'homme riche : non pas la mort, comme il l'avait dit d'abord, et comme Dieu l'avait prévue d'abord pour lui David, mais le rachat par la souffrance. Comme le montre finement Georges Gusdorf (cf. p. 176 s.), David perçoit la perte de son enfant comme un sacrifice expiatoire qui, une fois fait, le libère de son angoisse et lui rend « la paix du cœur ». On pourrait penser que cette attitude est bien « primitive », car après tout c'est le fils qui expie pour le père, et de toute façon l'expiation n'efface pas la faute. On répondra que l'enfant n'ayant que quelques semaines, la mort ne signifiait rien pour lui, alors qu'elle était pour le roi un malheur terrible, à la fois personnel et dynastique.

Gusdorf va plus loin. Comparant David aux malades qui

s'imposent, consciemment ou (surtout) inconsciemment, les pires sacrifices pour « expier » une faute dont ils n'ont même pas conscience et qu'ils ne pourront jamais laver, il montre que David expie, lui, réellement, et ceci pour trois raisons. D'abord, sa faute est bien réelle ; un homme en est mort. Ensuite, c'est librement que le coupable assume le malheur, comme un sacrifice expiatoire, et en toute conscience : « Je me disais... » Enfin, comme le montre sa conduite, peut-être primitive, mais combien expressive, l'expiation le délivre, une fois pour toutes.

Que conclure de cette histoire ? Elle va dans le sens de Piaget, puisque, à l'encontre de tant d'autres passages de la Bible, elle illustre une morale de la réciprocité : David est condamné et châtié conformément à son propre verdict ; sa faute ne lèse pas quelque loi transcendante, elle lèse un homme. Mais notre histoire donne raison aussi bien à Durkheim, puisque cette morale de la réciprocité aboutit à une expiation, puisqu'elle instaure un lien indissoluble entre le rationnel et le sacré.

Jésus et la femme adultère

Dès le point du jour, Jésus revint au temple et, comme tout le peuple venait à lui, il s'assit et se mit à enseigner. Les scribes et les pharisiens amenèrent alors une femme qu'on avait surprise en adultère et ils la placèrent au milieu. « Maître, lui dirent-ils, cette femme a été prise en flagrant délit d'adultère. Dans notre loi, Moïse nous a prescrit de lapider ces femmes-là. Et toi, qu'en dis-tu ? » Ils parlaient ainsi dans l'intention de lui tendre un piège, pour avoir de quoi l'accuser. Mais Jésus, se baissant, se mit à tracer du doigt des traits sur le sol. Comme ils continuaient à lui poser des questions, Jésus se redressa et leur dit : « Que celui d'entre vous qui n'a pas péché jette le premier la pierre. » Et, s'étant penché de nouveau, il se remit à tracer des traits sur le sol. Après avoir entendu ces paroles, ils se retirèrent l'un après l'autre, à commencer par les plus âgés, et Jésus resta seul. Comme la femme était toujours au milieu, Jésus se redressa et lui dit : « Femme, où sont-ils donc ? Personne ne t'a condamnée ? » Elle répondit : « Personne, Seigneur. » Et Jésus lui dit : « Moi non plus, je ne te condamne pas : va, et désormais ne pèche plus. » (Jean, VIII, 2 à 12)

Nous sommes ici devant un texte très célèbre, auquel nous devons une expression devenue proverbiale : « Jeter la première pierre. »

On notera son extraordinaire simplicité. N'importe quel conteur ou romancier serait entré dans les détails, aurait montré la femme en transes ou en sanglots, « elle, petit animal traqué (...) fasciné par les hommes qui l'ont arrachée à la couche de son amant », écrit Françoise Dolto, dans un commentaire d'ailleurs admirable¹. Ici, le récit est dépouillé au point de ne retenir que le strict minimum de ce qui lui donne sens.

Récit d'adultère qui, comme le précédent, concerne l'éducation, celle des hommes sinon celle des enfants ! Et Jésus y apparaît bien comme un maître, mais un maître contesté, mis à l'épreuve. Les scribes veulent le piéger — littéralement le « tenter », *peirazein* — et montrer au peuple que le « maître » n'en est pas un ! Un simple imposteur. Ainsi, s'il refuse de condamner la femme à mort, il se met en contradiction avec la loi de Moïse, sacrée pour les Juifs ; mais s'il accepte, il transgresse la loi de l'occupant romain, qui se réservait de prononcer la peine de mort (cf. Barth, p. 243) ; il transgressait surtout sa propre loi, d'amour et de pardon.

La loi

La loi de Moïse est parfaitement claire :

L'homme qui a commis l'adultère avec la femme de son prochain devra mourir, lui et sa complice. (Lévitique, XX, 10)

Et le Deutéronome (XXII, 22) prévoit comme châtiment la lapidation.

On pourrait penser que Jésus se place, au fond de lui-même, au-delà de cette loi, qu'à la morale sociale qui condamne il substitue l'éthique intérieure qui comprend. Mais le texte ne suggère rien de tel. « Ne pêche plus » : c'est donc qu'elle a réellement péché ! On sait d'ailleurs que Jésus, loin d'atténuer la condamnation de l'adultère, l'aggrave :

Moi, je vous dis : Quiconque regarde une femme en la convoitant a déjà commis l'adultère avec elle dans son cœur. (Matth., V, 23)

D'ailleurs, pour Jésus, l'adultère est la figure par excellence du péché, de l'acte de se détourner de Dieu, d'oublier son alliance ;

1. *L'évangile au risque de la psychanalyse*, Seuil, t. 2. Sur ce texte, voir aussi Karl Barth, *Dogmatique*, t. 15, Labor et Fides, 1966, p. 242 s.

c'est pourquoi il traite ses contemporains de « génération adultère et pécheresse » (Marc, VIII, 38 ; Matthieu, XII, 39) ; l'adultère est le symbole même du manque de foi.

Mais restons-en à la morale. Qu'est-ce qui est coupable dans l'adultère ? Durkheim répondrait qu'il s'agit de la transgression d'une règle sociale, et que la laisser impunie, c'est attenter au sacré, autoriser chacun à ne plus en faire qu'à sa tête. Bref, celui qui viole les lois du mariage porte préjudice, non seulement au conjoint, mais à la société tout entière ; et celle-ci est en droit de demander réparation.

Dans une morale de la réciprocité, comme celle de Piaget, celui (ou ceux) qui commet l'adultère fait à quelqu'un ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui fasse ; il brise une réciprocité et s'exclut ainsi du groupe.

Ces théories paraissent un peu simplistes s'agissant non plus de problèmes d'écoliers ou de joueurs de billes, mais d'un drame entre adultes. Françoise Dolto montre bien — rejoignant ici l'Evangile — la gravité exceptionnelle de l'adultère ; admettre l'adultère, c'est régresser en deçà du complexe d'Œdipe, c'est rejeter la règle universelle de la prohibition de l'inceste, qui fonde les différences entre les sexes et entre les personnes. Car on n'entre en communication avec les autres qu'en acceptant l'« inter-dit de la loi », en renonçant à satisfaire son désir sexuel avec n'importe qui et n'importe quand ; c'est au prix de ce sacrifice qu'on peut être semblable tout en étant soi : « C'est cette privation parlée et acceptée que sanctionne l'interdit de l'inceste qui ouvre la voie à l'amour des corps, du cœur et de l'esprit. » (p. 89)

Inversement, admettre l'adultère, c'est introduire une relation de violence, où celui et celle qui peuvent satisfaire leur désir impunément le font au détriment d'un autre ; c'est remplacer la loi par la loi du plus fort, comme le roi David.

Jésus se devait donc de condamner la femme adultère, fût-ce sous une forme moins barbare et plus symbolique... Et pourtant, il s'y refuse. Pourquoi ?

La réponse n'est pas facile. On pourrait certes noter certaines anomalies dans la situation. Par exemple, la femme comparait seule ; pourtant, si elle a été prise « en flagrant délit », c'est qu'il y avait aussi un homme : pourquoi ne l'amène-t-on pas, lui aussi ? D'ailleurs, les scribes font ce que

font souvent les juges en pareille matière : ils oublient l'homme ; oui, même en citant le texte de la loi, ils omettent de dire qu'il condamne l'homme aussi et d'abord !

Mais Jésus n'en parle pas. Plus profondément, on pourrait penser que son attitude illustre ce qu'il dit ailleurs : « Le sabbat a été fait pour l'homme et non l'homme pour le sabbat » (Marc, II, 27). De même ici : la loi a été faite pour cette femme, et non l'inverse ! Au lieu de lui jeter la pierre, sauvons-la. C'est sans doute un aspect de l'attitude de Jésus, mais ce n'est pas toute son attitude. Pour la comprendre, il faut revenir au défit qui commande ce texte : Jésus peut-il se comporter comme un vrai maître ?

Le maître

Rappelons que là est tout l'enjeu de cette histoire : Jésus n'est-il qu'un imposteur ou parle-t-il « avec autorité », comme un vrai maître, comme celui que la foule attend qu'il soit ?

D'un maître, il a en tout cas l'aspect et la manière : « Il s'assit et se mit à enseigner. » S'asseoir est dans l'Antiquité un geste solennel, par lequel on affirme son autorité, celle du roi, du juge ou du maître. « Enseigner », c'est bien ce que fait Jésus, et avec les méthodes de nos pédagogues les plus modernes : il commence par garder le silence, et d'ailleurs ne dira presque rien.

En revanche, et c'est là qu'il est magistral, il intrigue. Au lieu de regarder ses interlocuteurs ou la femme, il se penche vers le sol et y écrit ou dessine quelque chose ; le mot grec : *katègraphen*, est ambigu, pouvant signifier l'un ou l'autre ; on peut penser que Jésus trace la loi, pour montrer qu'il en est le maître ; ou encore qu'il inscrit les péchés de ses interlocuteurs. En tout cas, ceux-ci refusent d'en rester là et le somment de parler. Tout leur jeu, eux qui l'appellent « maître », *rabbi*, signifie ceci : « Toi qui te prétends maître, montre-nous si tu en es vraiment un. »

Sommé donc de parler, Jésus va commencer par une injonction : « Que celui d'entre vous qui n'a pas péché lui jette le premier la pierre », le type même d'une parole magistrale. Puis une question à la femme. Et enfin une exhortation : « Va, et désormais ne pèche plus. » La seule parole à l'indicatif, le seul enseignement au sens technique est la parole à la femme adultère :

« Moi non plus, je ne te condamne pas », qui apparaît comme la suite logique du départ des scribes et des pharisiens : puisque eux s'abstiennent, moi aussi.

Le maître enseigne ce qu'il sait. Mais quoi, ici ?

Karl Barth est on ne peut plus explicite dans son commentaire. Jésus refuse de condamner la femme parce qu'il sait que sa faute est déjà expiée, que lui, Jésus, va payer pour elle sur la croix, et qu'il est donc juste de ne pas la condamner ; tout ce qu'il lui demande est de reconnaître son salut, en ne péchant plus.

Françoise Dolto nous donne une interprétation peut-être moins orthodoxe, mais pourtant très forte. Si Jésus s'affirme en maître, ce n'est pas parce qu'il sait, c'est parce qu'il est incertain et qu'il commence par se mettre lui-même en cause :

(...) ici, Jésus se remet profondément en cause pour que ces pharisiens enragés fassent de même. (p. 82)

Et elle ajoute :

Je sais que, si l'autre résiste à une vérité, c'est parce que moi-même, je résiste à ma vérité. Les parents, les éducateurs, le savent : s'ils essaient de découvrir leur vérité, ils « débloquent » l'enfant... Et, croyez-moi, ce n'est pas facile. L'humilité dont fait preuve ici Jésus est, j'en suis sûre, exceptionnelle. (p. 82)

Jésus aurait donc remis en cause son respect pour la loi par miséricorde envers cette femme...

En tout cas, par son savoir ou par son incertitude acceptée, Jésus obtient un résultat ; en vrai maître, il ne se contente pas de parler ; il fait quelque chose. Sa parole n'est pas seulement une information ou une explication, elle est un acte.

La femme

Finalement, que fait-il ?

Comme le dit très bien Françoise Dolto, on part d'une situation totalement bloquée. Les scribes et les pharisiens ne sont pas venus là pour apprendre de Jésus, mais pour le piéger. La femme leur importe peu !

La femme, elle, est totalement seule. Ni son amant, ni son mari ne sont là. Elle est rejetée de tous, vouée à la honte, à la

souffrance et à la mort. Or toute l'action de Jésus consiste à débloquer la situation. A libérer.

On le remarque aux verbes de positions et de mouvements, qui ont, dans tout l'Evangile, une importance hautement symbolique.

Notons-le : la femme se trouve « au milieu » (*en mésô*), au début du procès, prisonnière du cercle de ses accusateurs. A la fin, elle se trouve encore « au milieu », mais d'un cercle vide, d'où tous ont disparu ! Elle garde son attitude d'accusée, « toujours là », mais sans accusateurs. C'est alors que Jésus casse l'immobilité mortelle, qu'il lance le verbe « va » (*porèue*) qui s'adresse souvent dans l'Evangile aux personnages prisonniers d'une infirmité physique (paralytiques) ou morale. « Va ! » : à la fois un ordre et une délivrance ; tu dois sortir de ton blocage, qu'il soit maladie ou faute ; mais d'abord, mais surtout, tu le peux.

Jésus le maître utilise d'ailleurs une figure rhétorique fréquente dans la Bible dès qu'il s'agit d'enseigner : la question oratoire. « Adam où es-tu ? » dit Dieu à Adam qui se cache ; et de même : « Caïn, qu'as-tu fait de ton frère ? » Dans les deux cas, Dieu pose une question dont il connaît la réponse. Mais nous sommes toujours dans une pédagogie de la question, qui postule qu'une phrase n'a de sens que parce qu'elle est une réponse, et que la meilleure réponse, la plus « pleine de sens » est celle qui vient de l'élève lui-même. Ici, Jésus demande à la femme ce qu'il sait déjà, mais parce qu'il faut que la vérité devienne sa vérité à elle : qu'elle admette du fond d'elle-même qu'elle est pardonnée.

Le tournant essentiel du texte est la réponse de Jésus aux accusateurs : « Que celui qui n'a jamais péché... », réponse évidemment ironique. Plus précisément, elle constitue une figure rhétorique qu'on appelle l'épitrope : on feint de permettre à quelqu'un quelque chose pour en faire ressortir le ridicule ou l'odieux : « Tue-moi, tant que tu y es ! » Ces scribes et ces pharisiens avaient prétendu enfermer le maître dans une double contrainte (*double bind* : on ne peut accomplir son devoir qu'en en violant un autre) ; et lui leur en inflige une autre, bien plus profonde et implacable : s'ils châtent, la foule saura qu'ils n'agissent pas en tant qu'innocents, en tant qu'eux-mêmes « non pécheurs » ; et même si la foule l'ignore, eux sont assez pieux pour s'en rendre compte. Et le message est reçu sept sur sept !

En effet, ici encore, la parole du maître déclenche un mouvement silencieux : « Ils se retirèrent l'un après l'autre. » Et, curieusement, le texte précise : « En commençant par les plus âgés. » Dans cette culture, les plus âgés, les anciens, ce sont par définition les plus honorables et les plus sages ; et, paradoxe, ils sont les premiers à partir ; l'ordre normal est renversé. On peut penser, interprétation qui en vaut bien une autre, que les âgés ont admis les premiers leur faute pour cette raison qu'ils ont plus péché que les autres en ayant eu plus de temps ; mais aussi parce que leur sagesse les porte plus que les autres à la lucidité et à la modestie.

Toujours est-il que la parole du maître a porté : ils ont entendu, ils ont compris, ils ont admis, ils ont agi... Parole non seulement informative mais « performative », dirait un philosophe, parole qui *fait* ce qu'elle dit.

A notre avis, cette ironie de Jésus peut aussi bien se qualifier d'humour, puisque le maître s'y inclut lui-même : « Moi non plus, je ne condamne pas. » Humour formateur, car signe chez le maître d'une vérité qu'il ne se contente pas de connaître, mais qu'il est, et que ce qu'il apporte au disciple n'est pas seulement ses savoirs, mais lui.

Leçons de morale pour adultes

Ces deux histoires d'adultères sont en fait bien différentes, et d'ailleurs leurs sanctions le sont aussi puisque David, qui est en plus assassin, doit expier avant d'être pardonné. Mais, dans les deux cas, on assiste à une faute adulte, à vrai dire mortelle, et dans les deux cas le maître met fin au blocage.

Car il s'agit bien de deux éducateurs. Nathan par son allégorie, Jésus par son silence et ses questions oratoires, et surtout son humour, réussissent à ouvrir ce qui semblait clos à jamais, à remettre en route — « Va ! » — ce qui était voué à l'immobilité de la mort.

Il s'agit bien là d'une éducation morale, d'un accès à l'autonomie, pour David, comme pour la femme, comme sans doute aussi pour les pharisiens et les scribes, mais d'une éducation bien au-delà de celle prévue par Durkheim ou par Piaget. Nous ne sommes plus au stade de l'enseignement scolaire ou de l'échange

entre pairs, mais au stade de l' « initiation » : apprendre, ici, c'est entrer dans un monde nouveau, c'est devenir une femme nouvelle, un homme nouveau.

Reste que ces deux exemples sont singuliers et ne peuvent servir de modèles. Que peut-on dire, que peut-on faire aujourd'hui devant des cas semblables ? Ne pas condamner ? Mais Nathan condamne le roi. Ne pas juger ? Mais Jésus juge la femme, même s'il ne la condamne pas. Et le problème se repose dans d'autres cas aussi tragiques : que dire à un jeune qui a déçu l'espérance mise en lui : parce qu'il tombe dans la drogue, dans la délinquance, dans la haine ? A chacun de croire qu'il y a quand même une éducation, une parole créatrice de courage et d'humour qui peut déboucher sur un « Va ! ».

VII. L'adulte, mythe ou réalité ?

Une valeur bien ambiguë

Etre adulte, une valeur de l'éducation ? Bien sûr : il suffit de penser à tous les sacrifices qu'on impose aux enfants pour qu'ils le deviennent — de penser aussi aux blâmes adressés aux adultes qui ne se conduisent pas comme tels, ou qui « ne sont pas *mûrs* pour... » —, il suffit de considérer nos pratiques et nos jugements pour constater que l'adulte est bien une valeur dans notre culture.

Mais combien ambiguë ! D'abord, s'agit-il d'une réalité : on devient adulte quoi qu'on fasse, avec l'âge, « à l'ancienneté » ; ou s'agit-il d'un idéal que tous devraient atteindre mais que certains n'atteignent pas du tout et que personne peut-être n'atteint tout à fait : adultes par la pensée, non par la conscience ou par le cœur... D'ailleurs, notre jugement sur l'adulte combine sans cesse ces deux pôles ; ainsi, quand on dit à un homme de quarante ans : « Tu es adulte, conduis-toi enfin comme tel ! », il s'agit d'un constat lié à une appréciation qui, en fait, le contredit. Toujours est-il que l'âge ne garantit pas la valeur ; comme le dit Michel Philibert dans *L'échelle des âges* (Seuil) : « On peut pourrir sans avoir mûri. »

L'adulte serait donc une valeur abstraite (cf. *supra*, p. 33), un mythe si l'on préfère :

Image simplifiée, souvent illusoire, que les groupes humains élaborent ou acceptent au sujet d'un individu ou d'un fait et qui joue un rôle déterminant dans leur comportement ou leur appréciation. (*Le Robert*, « Mythe », sens 5)

Le mythe étant relatif aux diverses cultures, on comprend que son contenu — le sens du mot adulte — varie beaucoup. Ainsi, dans l'Antiquité, les femmes n'étaient pas adultes, ou du moins pas autant que leur époux et maître. Les vieillards non plus d'ailleurs. Mais même de nos jours, quand on définit l'âge adulte comme celui qui s'étend entre la jeunesse et la vieillesse, on en exclut celle-ci, avec des conséquences non seulement théoriques mais pratiques ; dans certaines familles ou maisons de retraite, être vieux, c'est redevenir mineur, dépendant, irresponsable, « infantilisé ».

Dans notre culture, l'adulte est toute personne que son âge (en fait variable) appelle à des responsabilités civiques, familiales, professionnelles et autres ; et il mérite le nom d' « adulte » dans la mesure où il s'en acquitte.

Définition minimale, qui reste vague et embarrassante en ce qu'elle laisse entendre que l'adulte se définit par opposition à l'enfant ou au mineur. Si l'on veut comprendre la valeur de l'adulte, si l'on veut y voir une fin légitime de l'éducation, il faut le situer à notre avis dans une autre opposition. Être adulte, c'est surmonter quelque chose hors de soi et en soi, quelque chose qui évoque l'enfance mais n'est pas l'enfance. Quoi ? C'est notre question.

Le sens commun : maturité et majorité

Dans notre culture, le concept d'adulte est assez flou. La raison en est, à notre sens, qu'il dérive de deux notions qui n'ont pas la même origine, ni le même âge, mais qui restent toutes deux bien vivaces dans notre culture.

Aristote et la maturité

La première de ces notions remonte à l'Antiquité et s'exprime par le mot de « maturité ». Ce terme est en fait une métaphore, qui « transporte » un fait biologique à un domaine tout différent, celui du droit, de la morale, de la psychologie, de la culture. Métaphore dont le domaine propre est la croissance

organique : *adulescens*, qui est en train de croître ; *adultus*, qui a fini de croître. Encore aujourd'hui, les sciences humaines cherchent sans cesse une caution dans les sciences biologiques.

Et pourtant, la caution est faible. Même au niveau de l'organisme, la maturité reste un terme assez vague ; elle n'apparaît pas au même âge pour les nerfs (vers un an) et pour les os (après vingt ans) ; pour la marche et pour la sexualité. Nos dents elles-mêmes n'ont pas le même âge, puisque la dentition adulte se forme entre sept et vingt-deux ans. La nature ne donne donc pas de critères sûrs et univoques pour dire qu'on est mûr. Et pourtant, nous raisonnons en postulant que l'organisme achève sa croissance globalement, « comme un seul homme », l'homme étant nous !

Le philosophe qui a exprimé cette notion de maturité avec le plus de cohérence et de profondeur est sans doute Aristote. Comme bien des gens, comme nous tous au fond, Aristote reste prisonnier de la métaphore biologique. Il estime que l'adulte reçoit son statut quand il atteint sa stature, quitte à perdre ensuite l'un et l'autre, à se faner comme le légume ou la fleur. En tout cas, la maturité est, comme en biologie, à la fois un âge et une valeur, « la fleur de l'âge », qui se dit en grec *akmé*. Cette fleur a d'ailleurs une durée modeste, puisque l'homme est adulte entre trente et trente-cinq ans. La fin de la croissance est déjà le début de la décrépitude. Un bref instant de gloire entre l'adolescence et la vieillesse, entre un « pas encore » et un « plus jamais ».

Ainsi, dans la *Rhétorique* (liv. II, 1390 b), Aristote décrit la maturité comme un équilibre entre l'adolescence et la vieillesse. Les jeunes vivent dans l'attente ; dotés d'un surplus de vie, ils ont des désirs violents et des colères imprévisibles ; ils aiment vaincre, mais sans tenir compte de la réalité ; naïfs et hardis, ils voient grand, car ils n'ont pas encore été vaincus par la nécessité ; idéalistes et généreux avec excès, ils ont le tort de « croire tout savoir ».

Les vieux sont au contraire pessimistes, avares, craintifs, calculateurs ; les échecs et les déceptions leur ont donné une vision frileuse ; l'utile compte plus pour eux que le noble (*kalon*) ; ils tiennent d'autant plus à la vie qu'ils en ont moins.

Et voici maintenant le portrait de l'adulte, entre les deux :

Les hommes mûrs auront manifestement un caractère intermédiaire entre les deux autres ; ils éviteront les excès des uns et des

autres ; ils ne seront ni trop hardis, ni trop peureux, mais dans une juste moyenne, à égale distance des deux extrêmes ; ni confiants ou défiants en tout, mais jugeant plutôt selon la réalité ; ne vivant pas seulement selon le noble ou selon l'utile, mais selon l'un et l'autre ; ni selon l'avarice, ni selon la prodigalité, mais selon la juste convenance. Il en va de même pour la colère et le désir : ils seront tempérants avec courage et courageux avec tempérance. Chez les jeunes et chez les vieux ces caractères sont séparés ; les jeunes sont courageux et intempérants, les vieux tempérants et poltrons. En sorte, toutes les qualités valables que les jeunes et les vieux ont séparément, l'homme mûr les possède réunies. Et pour celles qui peuvent pécher par excès ou par défaut, il les a selon la moyenne et selon le convenable.

Le corps des mûrs entre trente et trente-cinq ans ; l'âme vers quarante-neuf ans.

On le voit : ce qu'Aristote définit est une sorte de « type idéal ». Personne n'atteint peut-être jamais tout à fait ce bel équilibre entre vertus contraires (courage et tempérance), ni cette mesure qui évite les excès dans une même vertu (ni trop courageux, ni trop peu). Notons que ce bel idéal revient à disqualifier la jeunesse comme la vieillesse, dont il est normal, naturel, qu'elles soient soumises l'une et l'autre aux adultes. C'est pourquoi la maturité est ce qui légitime un pouvoir ; et d'ailleurs tout pouvoir peut se légitimer par elle : pouvoir du père, du maître, du patron, du prince, voire du colonisateur — dont les sujets ne sont pas « mûrs » pour se gouverner eux-mêmes. De nos jours encore, dans les entreprises, bien des tests de maturité ont pour critère l'aptitude à décider et à commander. L'adulte, c'est le chef.

L'actualité d'Aristote

Ce portrait, dont on sait combien il a influencé le théâtre classique, peut paraître bien archaïque. Il est on ne peut plus actuel, et surtout par la contradiction même qu'il introduit dans le concept de maturité. Car enfin, s'agit-il d'un type idéal au sens de Max Weber, d'un modèle scientifique, ou s'agit-il d'une valeur morale ?

Modèle scientifique ? Ne disons pas trop vite : non. On retrouve en fait chez Aristote les traits essentiels que la psycho-

logie moderne assigne à la maturité : l'équilibre, l'adaptation, l'unité de la personne (courageux avec tempérance, etc.), et enfin le sens du réel, puisque au lieu d'être confiant ou défiant selon son imaginaire, il « juge selon le vrai ». Seulement, pas plus chez nos psychologues que chez Aristote, ces traits ne sont purement scientifiques ; ils sont *aussi* des jugements de valeur ; un homme mûr « doit » être équilibré ; aucune statistique ne vient confirmer qu'il en est ainsi en fait ; et le ferait-elle qu'elle confirmerait le normal, non la norme.

Valeur morale, donc ? Notons qu'Aristote dote son homme mûr de la plupart des vertus ; bien plus : de cet équilibre, de cette mesure entre deux excès contraires qui fait pour lui la vertu. Pourtant, il suffit d'ouvrir son traité de morale, *L'éthique à Nicomaque*, pour constater que la maturité n'est pas proprement une valeur morale. Celle-ci ne survient pas « naturellement » avec l'âge ; elle est au contraire une conquête due à un apprentissage et à un effort ; si l'on est courageux, ce n'est pas parce qu'on a « mûri », c'est parce qu'on a fait des actes de courage ; et de même pour toutes les vertus. De plus, ce juste milieu qui caractérise chaque vertu ne peut être obtenu que par le « jugement » (*phronèsis*), une clairvoyance rare qui n'apparaît pas chez les hommes mûrs mais chez les hommes d'âge. Bref, les deux valeurs constitutives de la moralité, l'effort volontaire et le jugement, n'éclosent naturellement chez personne ; elles ne viennent pas d'un équilibre dû à l'âge, mais d'une éducation. Si la maturité donne plus de chance d'approcher de la vertu vraie — puisqu'il faut du temps pour s'éduquer —, elle ne la constitue ni ne la garantit.

Ce n'est pas par hasard qu'Aristote traite de l'adulte dans sa *Rhétorique*. C'est qu'il constitue pour lui une partie de l'*éthos*, de l'étude des caractères nécessaire à qui veut persuader tel ou tel public, et qui a besoin de connaître les traits des différents âges comme ceux des états sociaux. Aujourd'hui encore, un orateur public — publicitaire, homme politique, etc. — aura tout intérêt à se demander quel est le caractère de son public, s'il s'agit de troisième âge, d'adolescents ou d'adultes.

Etant rhétorique, l'analyse de l'adulte se situe non dans le domaine scientifique (du « nécessaire »), mais dans celui du vraisemblable. Elle dégage ce qui est admis « par la plupart des gens », « pour la plupart des cas ». Ainsi aura-t-on plus de

chance de trouver l'équilibre et la synthèse des vertus contraires chez les adultes que chez les jeunes ou les vieux. Il s'agit d'une vérité générale, statistique, située entre le nécessaire scientifique et la pure contingence, et qui permet de s'adapter à son public sans trop de risque.

La maturité n'est pas non plus une valeur morale. Et pourtant, elle est une valeur. De quel ordre ? En tant qu'elle ressortit à la rhétorique, on pense à une valeur esthétique. Il est une beauté de l'adulte qui lui vient comme une fleur. Et un passage célèbre le confirme, où Aristote compare le plaisir à la fleur de l'âge. Il écrit que le plaisir n'est pas la conséquence mécanique de l'acte :

mais un don qui lui advient par surcroît, comme aux hommes dans la fleur de l'âge leur beauté. (*Ethique à Nicomaque*, X, 1174 b)

Etre mûr, c'est jouir de cette force due à l'équilibre de qui n'est plus dominé par les illusions et par encore vaincu par les déceptions ; c'est être capable de maîtrise de soi et de jugement, et coupable d'en manquer. Etre mûr n'a rien de méritoire, mais c'est beau.

Kant et la majorité

Au modèle de la maturité, le siècle des Lumières en oppose un autre, qui définit l'adulte à partir du concept juridique de majorité, auquel il donne une portée éthique. La majorité, au sens juridique, est « l'âge légal à partir duquel une personne devient pleinement capable ou responsable » (*Robert*). Au sens moral, la majorité est la décision personnelle d'exercer sa responsabilité, de penser et de décider par soi-même. Etre majeur, c'est être libre.

Le grand mythe des Lumières, c'est le parallélisme entre l'émancipation de l'individu et celle du genre humain. Pour l'individu, devenir adulte, c'est se délivrer de l'état de dépendance et de préjugés qui caractérise l'enfance : « Penser par soi-même et faire front aux préjugés communs » (*Lessing*). Pour l'humanité, c'est sortir de la servitude et de la superstition, qui vont de pair. Dans les deux cas, la véritable éducation est une délivrance.

La majorité n'est pas un stade ou un âge, c'est une valeur, un idéal dont on s'approche indéfiniment sans jamais l'atteindre, de même qu'en sciences on n'atteint jamais le savoir définitif. Si la maturité était une fin, un achèvement, la majorité, elle, est un début. On n'est pas adulte à tel ou tel âge, on n'en finit jamais de le devenir. La ligne de crête qu'était la maturité fait place à l'asymptote, l'idée du bien à celle du mieux, l'équilibre au progrès.

La majorité des Lumières est donc bien une valeur morale, dont chacun est responsable. Selon Kant, si nous sommes rarement majeurs, c'est moins à cause des autorités (Etat, armée, Eglise), qui s'efforcent toujours de nous tenir « en lisière », qu'à cause de notre propre complicité, notre propension profonde à rester en tutelle. Paresse et lâcheté, voilà les deux raisons pour lesquelles la plupart des hommes restent toute leur vie des mineurs : *Es ist so bequem, unmündig zu sein !* (Kant, *Was ist Aufklärung ?* : c'est si commode d'être mineur). D'autant plus commode qu'il est partout des « tuteurs » pour nous prouver qu'il est dangereux de marcher seul ! A cette lâcheté, à cette paresse à penser, Kant oppose la fière devise des Lumières : *Sapere aude*, ose savoir ; et il précise : « Aie le courage de te servir de ta propre intelligence. »

Notons-le : il est rare que les éducateurs pensent à associer ces deux qualités, le courage et l'intelligence. Et pourtant, il n'en faut peut-être pas moins pour être un homme.

Et toutefois, l'homme des Lumières déprécie encore plus l'enfance que l'adulte d'Aristote. Pour les Lumières, en effet, la pensée personnelle et l'autonomie ne surgissent pas d'elles-mêmes avec l'âge. La majorité est une victoire non de l'enfance mais sur l'enfance, une enfance qui reste en chacun de nous comme un bloc de préjugés acquis avant toute pensée, comme une partialité foncière qui nous détourne de voir les choses en face, comme un besoin de dépendance qui nous laisse irresponsable. La majorité n'est plus, comme la maturité, l'achèvement normal de l'enfance ; elle est la destruction violente de l'enfance en nous. Quand Descartes prétend « commencer tout de nouveau », quand il veut se libérer soi-même de tous les préjugés — vrais ou faux, peu importe — du moment qu'ils ont été mis en nous sans nous, quand il recherche la seule certitude qui échappe au doute méthodique, Descartes extirpe autant qu'il le peut l'enfance de son esprit, de notre esprit. Dès leur aurore, les Lumières se sont levées sur les débris de l'enfance.

Reste que cet itinéraire vise la liberté, non le pouvoir. Dans *Was ist Aufklärung ?* (*Qu'est-ce que les Lumières ?*) de Kant, on voit bien que les « tuteurs » qui prétendent nous « tenir en lisière » — ministres, officiers, prêtres, etc. — ne sont que les agents d'institutions qui ne les rendent pas majeurs. La majorité vraie ne se définit pas comme un pouvoir, mais comme une autonomie. Et une éducation qui forme des hommes majeurs prépare la république.

Dans notre culture moderne, ces deux modèles, maturité et majorité, se combinent pour former notre concept d'adulte. Mais mal. Il est difficile en effet d'harmoniser la métaphore biologique de la maturité avec le concept juridico-éthique de la majorité. C'est pourquoi sans doute la notion d'adulte nous laisse si perplexes. Les sciences humaines peuvent-elles nous en donner une définition plus claire et plus cohérente ?

L'adulte pour les sciences humaines

La psychanalyse, la psychologie du développement et la sociologie ont posé, chacune à sa manière, le problème de l'adulte.

Un mot de la sociologie, particulièrement intéressante par ses études ethnologiques, qui décrivent la majorité dans les différentes cultures, en liaison avec l'initiation et les rites de passage. Elles sont instructives, car elles montrent que dans les sociétés « primitives », être adulte est moins perçu comme une réalité biologique que comme un statut social. Être adulte, c'est avoir été initié aux secrets de la tribu, c'est avoir subi les rites de passage qui, parfois, symbolisent une nouvelle naissance. Dans telle société du Burkina Fasso, c'est le mot « incirconcis » qu'on emploie pour désigner l'enfant, de même que l'homme qu'on veut insulter. Bref, être adulte, c'est avoir été admis à « entrer dans la vie », c'est-à-dire dans la société.

La psychologie génétique

Mais la science humaine qui s'occupe de plein droit de l'adulte est la psychologie génétique, inspirée de Jean Piaget. On sait que, pour elle, l'enfant passe nécessairement par des stades ; et elle

considère l'état adulte comme le dernier de ces stades, celui qui constitue le but et l'accomplissement de tous les autres. Piaget fournit d'ailleurs des critères précis qui permettent de déterminer ce dernier stade, tant du point de vue intellectuel qu'affectif : l'aptitude aux opérations formelles, l'équilibre stable, la réversibilité des opérations, la réciprocité, la décentration (voir surtout la synthèse de Piaget, *Six études de psychologie*, Gonthier, 1964).

Maintenant, que signifient ces critères ? Décrivent-ils un adulte réel ou un idéal de l'adulte : une réalité ou un mythe ? Si l'on contemple cet adulte de Piaget, qui est à la fois un esprit logique, objectif, analytique, et un démocrate autonome, rationnel et respectueux d'autrui, on se dit que c'est beaucoup pour un seul homme !

Insistons sur le trait essentiel. Par opposition à l'égo-centrisme infantin, l'adulte est capable de se « décentrer », c'est-à-dire de voir les choses et de comprendre les autres en faisant abstraction de son propre point de vue ; ou mieux, en comprenant qu'il a un point de vue, et que d'autres sont donc possibles. La décentration est à la fois un progrès de l'espèce humaine — ainsi l'héliocentrisme de Galilée est « décentré » par rapport au géocentrisme du Moyen Âge — et une étape décisive pour l'individu, tant intellectuelle (être objectif) que morale (se mettre à la place d'autrui). Mais Piaget reconnaît lui-même que très peu de gens deviennent vraiment adultes, qu'il s'agit en fait d'un idéal. Curieusement, tout se passe comme si, après avoir déterminé chacun des stades de l'enfant comme une réalité expérimentale, Piaget posait le dernier stade, critère et aboutissement de tous les autres, comme un pur idéal, sans plus rien d'expérimental. Il répondrait sans doute que, si la plupart des adultes n'atteignent pas cet idéal, ils en ont pourtant la possibilité puisqu'ils ont franchi tout le parcours et acquis les structures de la maturité. Reste qu'une science qui se veut purement positive débouche en fin de compte sur un jugement de valeur.

Piaget en Amérique : Erikson et Kohlberg

On notera que Piaget ne reconnaît pas de stade postérieur au stade adulte ; chacun peut progresser dans ce stade, mais personne ne peut le dépasser. Nous avons vu, d'ailleurs, que

pour le jugement moral, il constitue plutôt une régression, du moins dans notre société.

Or, les disciples américains de Piaget ont transgressé allégrement cette règle et multiplié les stades tout au long de la vie.

On le voit dès les années cinquante avec E. Erikson (*Childhood and Society*, 1950). A la suite des Lumières, il conçoit l'âge adulte comme un développement qui suit le développement de l'enfant et passe par des propres stades (*stages*) : jeune adulte, adulte, mature, ce dernier allant jusqu'au seuil de la vie. Chaque stade a son critère, qui permet de déterminer sa réussite ou son échec. L'amour est le critère du jeune adulte, qui doit fonder un foyer. Le sens de la responsabilité celui de l'adulte ; la sagesse celui du vieillard, car c'est elle qui maintient l'intégrité de son moi face au désespoir et à la mort. On le voit, nous sommes dans une œuvre d'édification morale qui n'a plus rien de scientifique, ni même de réaliste. Après tout, pourquoi n'y aurait-il pas, comme le voulait Jean-Luc Godard, des jeunes sages et des vieux fous ? Erikson peut permettre à certains adultes de passer des caps difficiles, mais son œuvre n'a plus rien à voir avec les sciences humaines.

Il en va tout autrement d'un auteur plus récent, Lawrence Kohlberg, qui, sur la base d'une sérieuse enquête inspirée de celles de Piaget, a prétendu créer une véritable pédagogie du jugement moral, pour apprendre à être adulte en quelque sorte¹.

Faut-il casser la vitrine du pharmacien ?

Kohlberg (1928-1988) part comme son maître Piaget de l'existence de stades du jugement moral, qui sont parallèles aux stades de l'intelligence. Chaque stade est défini comme une structure mentale complète, dont la possession est nécessaire pour passer au stade suivant. Ce qui veut dire qu'on ne peut pas sauter de stade, mais qu'on ne peut pas non plus régresser à un stade inférieur. Le progrès va naturellement d'une morale égo-centrique à une morale décentrée : un progrès qui se manifeste dans les jugements moraux, mais non forcément dans la conduite de celui qui les porte !

1. Sur Kohlberg, voir surtout Pierre Moessigner, *La psychologie morale*, PUF, « Que sais-je ? », n° 2465, et Jürgen Habermas, *Morale et communication*, Cerf, 1988.

Comment a-t-il établi ses stades ? En enquêtant sur des jeunes et des adultes (environ soixante-dix) à qui il raconte une histoire, analogue à celles de Piaget, mais plus longue, pour leur demander ensuite d'y réfléchir. Nous recopions ici la plus célèbre, au cas où certains lecteurs voudraient s'en servir :

Une femme est atteinte d'un cancer particulier que, semble-t-il, un seul médicament peut guérir. C'est un médicament à base de radium qu'un pharmacien de sa ville vient de mettre au point. Celui-ci le vend dix fois le prix qu'il lui coûte. Il paie le radium 200 \$ et vend son médicament 2 000 \$. Heinz, le mari de la jeune femme, va voir tous les gens qu'il connaît pour emprunter cette somme, mais il ne réussit à réunir que 1 000 \$, la moitié du prix. Il va voir le pharmacien, lui explique que sa femme est en train de mourir et lui demande de lui faire un rabais ou de lui permettre de le payer plus tard. Le pharmacien répond : « C'est moi qui ai découvert ce médicament et je veux gagner de l'argent avec ça. » Heinz est désespéré et envisage de casser la vitrine du pharmacien pour voler le médicament. (*in* P. Moessigner, p. 45)

On demande ensuite au sujet ce que Heinz doit faire et — quel que soit son choix — d'en donner les arguments, ceux-ci témoignant précisément du stade moral atteint. Kohlberg complète sa question par d'autres : « S'il n'aime pas sa femme, doit-il quand même voler le médicament... ? Pour nous (Français) ce test apparaît plutôt comme un jeu de salon, sans rapport avec la vie. Après tout, nous avons une réglementation sur les prix des médicaments, une loi sur la protection des personnes en danger, etc. Ce qui est remarquable, c'est que Kohlberg déplace les termes du conflit qu'on trouvait chez Piaget : il ne s'agit plus d'opposer une morale du sacré à une morale de la coopération, il s'agit d'opposer la légalité (la loi serait pour le pharmacien) à la moralité, qui bien évidemment oblige (et non autorise) le mari à sauver sa femme.

Les stades de Kohlberg

A partir de ses enquêtes, Kohlberg définit trois grandes étapes qui correspondent en gros à celle du jugement moral de Piaget : préconventionnelle, conventionnelle et postconventionnelle. Mais il divise chacune d'elles en deux stades, dont le

second systématise chaque fois les acquis du premier. On a donc en tout six stades, chacun défini par son orientation principale.

NIVEAU PRÉCONVENTIONNEL : le caractère moral d'un acte, bon ou mauvais, tient à ses conséquences de fait (jusqu'à dix ans).

Stade 1 : *punition et obéissance*. La faute, c'est l'acte qu'on punit. L'autorité et l'obéissance sont des valeurs absolues, indestructibles.

Stade 2 : *le relativisme utilitaire*. L'acte bon est celui qui profite à l'agent, le mauvais celui qui lui nuit. On admet certes la réciprocité, mais dans une perspective marchande ; un échange honnête (*fair*) est celui dans lequel le copain donne quelque chose pour recevoir l'équivalent ; c'est la morale du « donnant-donnant ».

NIVEAU CONVENTIONNEL : c'est celui du conformisme, où l'ordre social légal est le critère de la morale (adolescence).

Stade 3 : *le bon garçon, la gentille fille* (de dix à treize ans). Ici, le grand besoin est d'être approuvé par les tenants de l'autorité, familiale et scolaire ; la bonne action est celle qui leur fait plaisir. L'homme bon est celui qui entre bien dans son rôle : un bon élève, un bon docteur, etc. A ce stade apparaît pourtant l'intention : « Ils ont voulu bien faire » ; mais le « bien faire » reste un stéréotype, qualifié de « naturel ».

Stade 4 : *la loi et l'ordre* (*Law and Order* : de seize à vingt ans). Est morale l'action conforme au devoir, lequel découle de l'ordre établi et des règles qui l'expriment. La faute est de les transgresser. La justice est que chacun reçoive ce qu'il mérite par son travail. On dira qu'à ce stade tout le monde va donc respecter le méchant pharmacien. Mais encore faut-il savoir s'il a la loi pour lui. Surtout, on constate que le stade *Law and Order* engendre souvent un déséquilibre : l'adolescent, prenant conscience de la relativité des règles, bascule du dogmatisme dans le scepticisme.

NIVEAU POSTCONVENTIONNEL : c'est le stade de la morale autonome, où les valeurs sont définies abstraitement, sans tenir compte des personnes ni même des milieux sociaux.

Stade 5 : *le contrat social* (de vingt à vingt-cinq ans). Le bien

dérive maintenant de l'opinion personnelle, mais il est pourtant commun quand il dérive d'un libre contrat, selon les principes démocratiques ou les « lois naturelles ». Le mal, c'est de violer des lois établies démocratiquement et de léser ainsi les droits d'autrui. Si une loi est nuisible, il est juste d'en changer d'un commun accord (ex. : une loi restreignant la propriété des produits pharmaceutiques !) ; bref, on est passé du respect de la loi à la législation, ou création commune des lois.

Stade 6 : *les principes éthiques universels* (de trente à trente-cinq ans). Le bien est ce que pose la conscience autonome, éclairée par des normes « pertinentes, cohérentes, globales et universelles ». La morale s'énonce sous forme de principes abstraits, comme la justice, l'égalité, la réciprocité, le respect de la personne et de sa vie. L'individu doit pouvoir se décentrer totalement, se placer du point de vue de son adversaire puis du sien propre en examinant ce qu'ils peuvent avoir de compatible.

Notons que ce dernier stade est purement idéal. Seuls des rares « géants moraux » comme Martin Luther King y sont parvenus, et on ne peut plus, dit Kohlberg lui-même, le tenir pour un stade naturel du développement (*in* Habermas, p. 187).

Jugement moral ou jugement intellectuel ?

Notons qu'à chaque stade ou presque correspond une philosophie morale connue : au 2, l'utilitarisme d'Adam Smith, au 4, le sociologisme de Durkheim, au 5 le contrat social de Rousseau, au 6 la morale de Kant. On notera aussi que le champ de référence de la morale s'agrandit de façon toute quantitative. Aux stades 1 et 2, la morale ne concerne que les individus. Au stade 3, les petits groupes. Au 4, les grandes institutions. Au 5, la nation. Au 6, l'humanité en tant que somme des êtres humains. Devenir adulte, c'est s'intégrer à une communauté sans cesse plus vaste.

La thèse de Kohlberg pose d'abord une question psychologique : est-elle vérifiable en fait ? Il prétend qu'elle l'est même universellement, puisqu'il a fait passer ses tests, adaptés, à des populations non américaines (Turcs, Formosans), en obtenant des réponses analogues. En fait, il semble bien que les Asiatiques testés étaient plus ou moins de culture américaine.

Toujours est-il que les stades de Kohlberg ne correspondent pas à ceux de Piaget. Certes, le développement va dans les deux cas dans le sens de l'autonomie et de la décentration, donc de l'adulte. Mais on remarque pourtant que le stade de cinq ans chez Piaget est atteint à dix ans chez Kohlberg, que le stade de dix-douze ans chez Piaget est atteint à vingt - vingt-cinq ans chez Kohlberg ; bref, il faut chaque fois multiplier par deux ! N'est-ce pas l'indice d'une différence entre la culture européenne et l'américaine, de formation plus lente mais plus harmonieuse peut-être. On prend le temps d'être scout avant d'être révolté, et toutes les années qu'il faut pour être adulte.

Autre question : ces études ont-elles un intérêt pédagogique ? Permettent-elles d'enseigner la morale ? Ici, Kohlberg est plus positif que Piaget, puisqu'il prétend tirer de son analyse des données précises pour la formation du jugement moral. Ainsi, il établit des tests lui permettant de montrer que, si un individu ne peut trouver de lui-même les arguments du stade immédiatement supérieur au sien, il peut du moins les comprendre ; un enseignant ayant des élèves parvenus au stade 4 pourra exposer des arguments du stade 5 et accélérer la progression ; cette possibilité de faire avancer sa classe est bien un enseignement moral.

Curieusement, on l'a reproché à Kohlberg. Les autorités de certains Etats américains ont interdit, par voie de justice, cet enseignement moral dans les écoles publiques, arguant qu'il transgressait la neutralité et tombait dans l'endoctrinement. Pourtant, Kohlberg ne prétend imposer aucune morale ; il veut seulement développer le jugement moral en le rendant plus autonome. Il n'impose aucune réponse — on peut ou non voler le pharmacien — ne se souciant que de la qualité des arguments par lesquels on justifie sa réponse. Ainsi, à tel stade, on pourra être pour ou contre la peine de mort, mais avec des arguments différents de ceux d'un autre stade. Si l'endoctrinement est un enseignement qui étouffe le jugement, celui de Kohlberg va à l'encontre.

Maintenant, est-il souhaitable de créer des cours de jugement moral, avec examens correspondants ? Nous répondrons par deux remarques.

D'abord, il nous paraît artificiel d'isoler le jugement moral de l'action morale. Juger moralement, c'est réellement se mettre

à la place de l'adversaire, surmonter un égocentrisme non seulement intellectuel mais affectif, narcissique ; c'est surmonter les passions qui empêchent cette lucidité ; on voudrait que l'élève de Kohlberg apprenne réellement à casser la figure du pharmacien, ou du moins sa devanture. En attendant, il lui suffit de passer ses tests de morale comme ceux de mathématiques, sans avoir besoin d'y croire. Il me semble que tout cet enseignement est plus propre à former des avocats habiles que des adultes autonomes¹.

Si l'on en croit Kohlberg, un universitaire est plus capable de former un jugement moral argumenté qu'un paysan, qui a moins l'occasion de se « décentrer ». Sous l'Occupation, on a demandé aux paysans du Chambon-sur-Lignon de recueillir clandestinement des enfants juifs, et ils en ont ainsi sauvé plus de cinq mille — sans donner d'explication, sans même en demander... Le vrai jugement moral n'est-il pas là ?

Si le jugement moral n'est pas hors de l'agir, il ne s'y réduit pas non plus. La morale adulte exige la pensée. Faut-il pour autant un programme de formation au jugement moral, coupé des autres matières, avec ses méthodes (débat, jeux de rôles), ses tests ? A notre sens, on tombe là dans la spécialisation à l'américaine. La formation du jugement moral, elle existe ; c'est la culture générale. Toutes les matières y contribuent à leur manière ; nous l'avons montré pour les sciences. Et que dire de l'histoire, de la philosophie, de la littérature ? Il suffit de lire, de commenter, de méditer Molière... Mais pourquoi d'autres noms ? Molière.

Freud, ou l'adulte impossible

La psychanalyse est sans doute, parmi les sciences humaines, celle qui a posé le problème de l'adulte avec le plus de gravité. Nous nous bornerons ici à parler de Freud, et il nous suffira de

1. Kohlberg n'avait rien d'un pur intellectuel. Officier de marine, militant pro-israélien, il fut mis dans un camp de concentration (anglais !) pour avoir fait entrer clandestinement des Juifs en Palestine. Dans ses derniers écrits, il préfère abandonner les débats fictifs pour discuter sur des situations réelles, rejoignant ainsi l'Education nouvelle.

deux citations initiales pour montrer combien complexe est sa doctrine de l'homme adulte :

(...) on pourrait définir le traitement psychanalytique comme une éducation progressive pour surmonter chez chacun de nous les résidus de l'enfance. (*Cinq leçons sur la psychanalyse*, trad. S. Jankélévitch, Payot, 1966, p. 57)

On voit ici en Freud un héritier des Lumières, pour qui la majorité est acquise par la destruction des restes de l'enfance en nous, au profit de l'autonomie du moi conscient et responsable, grâce à une « éducation » qui est la cure analytique elle-même.

Le second texte est bien plus pessimiste :

Et quand l'enfant, en grandissant, voit qu'il est destiné à rester à jamais un enfant, qu'il ne pourra jamais se passer de protection contre des puissances souveraines et inconnues, alors il prête à celles-ci les traits de l'autorité paternelle, il crée des dieux (...). (*L'avenir d'une illusion*, trad. Marie Bonaparte, PUF, 1971, p. 33)

Ce que Freud décrit là est un double échec, puisque d'une part l'enfant ne peut devenir adulte et que d'autre part il entérine sa défaite en se donnant, à la place de ses parents, des dieux, éternelles grandes personnes, infiniment redoutables, mais protectrices. A l'exigence éthique d'être majeur s'oppose donc « la faiblesse humaine » (*ibid.*).

Est-il donc possible d'être adulte ?

Pour répondre, le plus simple est d'examiner les quatre grandes pistes par lesquelles Freud lui-même approche le problème de l'adulte, les perversions, le meurtre du père, le principe de réalité, le surmoi.

Les perversions et la sexualité adulte

Dans son livre de 1905, *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (Gallimard, « Idées », 1962), Freud étudie les perversions, formes « infantiles » de la sexualité chez l'adulte, qui enseignent *a contrario* ce que peut être une vraie sexualité adulte.

Les perversions peuvent porter, soit sur l'objet (par exemple dans la zoophilie), soit sur le but sexuel (voyeurisme, sadisme). Elles sont toujours le fait d'une dissolution des composantes diverses de la sexualité adulte au profit de l'une d'entre elles qui,

de moyen ou d'étape, devient fin de la vie sexuelle : elle est le but et on en finit là ! Selon Freud, la dissolution est due à un blocage ou à une régression.

Car la sexualité adulte, « génitale », est une synthèse complexe qui s'édifie durant toute l'enfance en passant par des stades ; et chaque stade de la sexualité infantine est une étape nécessaire à la formation de la sexualité adulte. Le plaisir « érotique » de l'enfance, par exemple le baiser, propre au stade « oral », va rester dans le stade génital adulte comme une jouissance préliminaire qui ne se termine pas en elle-même mais suscite une tension plus pénible, jusqu'à la décharge finale dans le coït. Le sujet pervers, lui, ne dépasse pas tel stade préliminaire ; il y reste bloqué. Ainsi, le voyeur prend pour but ce qui n'est normalement qu'un moyen d'excitation, il s'arrête là où il était censé commencer !

Les perversions sont « morbides », car elles constituent la fixation de la libido à un stade dépassé, infantile, et maintiennent dans l'adulte une sexualité qui n'est pas adulte. Ainsi les homosexuels :

Au cours de leur évolution de l'auto-érotisme à l'amour objectal, ils sont restés fixés à un point intermédiaire plus rapproché du premier que du second. (*Cinq psychanalyses*, trad. Marie Bonaparte, PUF, 1982, p. 171)

La sexualité génitale adulte est donc une synthèse des pulsions érotiques acquises dans l'enfance, synthèse qui les place au service de la fonction reproductrice en les centrant sur un objet extérieur. Alors que la sexualité de l'enfant est auto-érotique et partielle, la sexualité génitale a pour fonction « de coordonner dans un but de procréation ces manifestations sexuelles jusqu'alors isolées » (*Trois essais*, p. 155).

Cette conception : génital *versus* pervers, peut apparaître on ne peut plus conformiste ! D'autant plus que Freud regroupe toutes les perversions sous ce même nom ; l'homosexuel est pervers comme le sadique, le masturbateur comme le zoophile !

Mais Freud est profondément original en définissant la sexualité infantine comme « perverse polymorphe », qui comporte en puissance toutes les formes de la sexualité adulte. Celle-ci n'est donc pas « naturelle » ; elle est acquise par les contraintes sociales et par l'éducation. Freud en donne une des-

cription très traditionnelle, mais il prétend ne décrire que les normes de sa société ; on pourrait imaginer d'autres normes, à condition d'imaginer d'autres sociétés.

En tout cas, ces normes elles-mêmes de la sexualité adulte sont peu respectées. Parce que la synthèse est difficile, elle est fragile. Pour devenir adulte, l'individu doit non seulement se détacher de son narcissisme, mais renoncer aux premiers objets de l'éros, aux parents : « Le chemin de la réalité est jalonné d'objets perdus. » Mutation douloureuse, où beaucoup échouent.

Par là même, la perversion n'est ni une autre morale, ni une maladie congénitale. Elle est un échec, qui se traduit par un blocage ou une régression, une impuissance à communiquer totalement, « une marque d'infantilisme » (*Trois essais*, p. 146). De même les névrosés « sont restés à l'état infantile de la sexualité ou y sont retombés » (p. 62). Plus tard, Freud étendra cette idée de la synthèse, propre à la sexualité adulte, à toutes les tendances qui forment le moi (*Essais de psychanalyse*, Payot, 1948, p. 87) : ce qui rendra encore plus difficile de devenir adulte !

Le meurtre du Père

Le meurtre du Père est un thème célèbre, où un freudisme vulgaire a vu le symbole de l'émancipation humaine. Il semble bien que chez Freud ce concept, ou ce mythe, signifie exactement le contraire.

Publié en 1910, *Totem et tabou* (trad. Jankélévitch, Payot, 1971) se propose d'examiner les deux grands interdits des sociétés totémiques, la prohibition de l'inceste et l'interdiction de manger l'animal totem. Ces tabous, où l'auteur voit les caractères de la névrose, il en rend compte grâce à une hypothèse inspirée du complexe d'Œdipe (cf. p. 166). C'est celle de la horde primitive, dominée par un père tout-puissant, qui interdit aux fils, sous peine de mort ou de castration, de posséder les femmes de la horde. Chassés, les frères se seraient ligués pour tuer le Père et le manger.

Et ensuite ? Comment se termine cette histoire, que Freud baptise lui-même de « mythe scientifique » ? Le meurtre va-t-il émanciper les fils ? Eh bien, non. Leur sentiment envers le Père

était ambivalent, fait d'admiration autant que de haine. Le meurtre va donc créer en eux une culpabilité insurmontable, qui les empêchera à jamais d'en profiter :

Le (Père) mort devenait plus puissant qu'il ne l'avait jamais été de son vivant. (p. 164)

Ainsi, par une « obéissance rétrospective », les fils s'interdisent eux-mêmes ce que le Père leur refusait par sa seule présence : manger le totem (substitut du Père mort) et posséder les femmes du clan.

De cette culpabilité première dérivent donc les deux tabous sur lesquels repose toute société humaine, et qui correspondent aux deux désirs liés au complexe d'Œdipe : tuer le père pour posséder la mère. Le meurtre du Père n'a fait que changer la contrainte physique en contrainte intérieure, celle du remords, qui va se développer dans les règles du droit, de la morale et de la religion. Est-ce là une émancipation ? Tout au contraire : une contrainte devenue implacable parce que intériorisée.

Car ce meurtre, que nous n'avons pourtant pas commis, nous en sommes tous coupables. Pourquoi ? C'est que le meurtre primitif engendre le remords, d'où les interdits et les institutions destinées à empêcher le retour du crime. Or, comme à chaque génération, l'agressivité contre le Père renaît tout entière, le surmoi doit sans cesse la réprimer ; il la change en auto-agression et renforce ainsi la culpabilité, au point de la rendre insupportable avec le progrès de la société :

Il est donc naturel que le fait de tuer le père ou de s'en abstenir n'est pas décisif ; on doit nécessairement se sentir coupable dans les deux cas. (*Malaise dans la civilisation*, PUF, 1971, p. 91)

Le meurtre du Père ne libère pas plus l'homme de la souffrance intime que de la contrainte sociale ; il est à l'origine des deux.

De même, loin de libérer l'homme de la religion, le meurtre du Père en est à la racine. Freud voyait dans la religion plus qu'une erreur : une illusion, voire la grande névrose obsessionnelle collective nous dispensant d'ailleurs des névroses privées (*Avenir d'une illusion*, p. 61 s.). Illusion, la religion le reste à tous les stades de son évolution. C'est que Freud, à l'encontre d'un Comte ou d'un Hegel, refuse toute idée d'un progrès possible de la religion (cf. p. 35, 40). Sans doute a-t-elle son histoire ; les

dieux succèdent aux totems, puis font place au Dieu tout-puissant. Mais sous sa forme la plus haute, la religion monothéiste ne fait que ramener au jour le père unique et tout-puissant de la horde (cf. *Avenir*, p. 27 ; *Moïse et le monothéisme*, Gallimard, 1967, p. 114). Le meurtre du Père est en effet l'obsession universelle que l'homme ne peut extirper de lui-même ; chaque religion va chercher à l'expier sous de nouvelles formes de sacrifices, jusqu'à la Cène, survivance du repas totémique. De même, les dogmes du péché originel et du sacrifice du Fils ne font que manifester, sous une forme universelle, le sentiment primitif de la culpabilité (cf. *Totem et tabou*, p. 174, et *Moïse*, p. 116 s.).

Sans doute, la religion se distingue de la morale. Sa fonction n'est pas tant de nous imposer des sacrifices que de nous consoler de ceux que la vie nous impose, en imaginant une providence à l'œuvre derrière les forces aveugles du monde, un sens au-delà de la mort. Mais c'est cette fonction même de consolation qui rend la religion suspecte, car elle s'accorde trop bien avec nos désirs pour être vraie (cf. *Avenir d'une illusion*, p. 26, 43). En tout cas, il n'est pas de religion adulte. Parce qu'elle prolonge la dépendance et la culpabilité envers le Père, auquel elle substitue une divinité à la fois terrible et protectrice, la religion, à tous ses niveaux, maintient l'homme dans l'infantilisme.

**Principe de plaisir et principe de réalité :
l'adulte et la science**

Maintenant, n'est-il pas possible de dépasser la religion ? Si ; l'homme se libérera de l'infantilisme de celle-ci par la science, qui lui permet de reconnaître sa petitesse devant le monde anonyme et de se résigner à la mort. Ce stade scientifique

a son pendant dans cet état de maturité où l'individu renonce à la recherche du plaisir et subordonne son choix amoureux aux convenances et aux exigences de la réalité. (*Totem et tabou*, p. 10)

Voilà donc un critère essentiel de la maturité adulte : le triomphe du principe de réalité sur le principe de plaisir. Or, ce triomphe n'est vraiment possible que par la science, dans laquelle Freud voit surtout un esprit scientifique. La science seule en effet permet à l'homme de renoncer aux parents et aux

dieux qui les remplacent, qui nous consolent de leur perte en permettant au principe de plaisir propre à l'enfant de vivre indéfiniment son rêve de toute-puissance et d'immortalité. La science seule peut détruire l'illusion religieuse, qui se rattache « à l'état infantile de dépendance absolue, ainsi qu'à la nostalgie du père que suscite cet état » (*Malaise*, p. 15).

Pourquoi ce privilège de la science ? Parce que la science seule nous montre ce qu'est la réalité : un ordre anonyme, impersonnel et inexorable, que Freud baptise à partir du grec : *Anankè*. L'*anankè* est la réalité sans nom pour qui a renoncé au père et accepte d'être seul au monde ; elle est l'univers sans visage tel qu'un moi adulte est capable de l'affronter. Mais l'*anankè* ne signifie-t-elle pas que la science ne nous apporte rien de plus qu'un constat de solitude et d'échec ? Peut-on fonder sur elle une éducation, une thérapie, une éthique ? A la place de la réconciliation illusoire de la religion, il semble qu'il n'y ait plus rien.

L'avenir d'une illusion relève le défi et proclame que la science peut remplacer la religion pour réconcilier l'homme avec son milieu, mais sur une base rationnelle, qui le rendra vraiment adulte. Seulement, ce triomphe de la science, Freud admet qu'il n'est pour l'instant qu'« une grande espérance » (p. 69) et n'aura lieu que dans un temps « encore immensément éloigné de nous » (p. 71).

Peut-on construire une thérapie sur une telle attitude ? Oscar Pfister, pasteur psychanalyste ami de Freud, lui écrivait ainsi, après avoir lu *L'avenir d'une illusion* :

Si présenter au patient ce monde dévalisé comme la plus haute connaissance de la vérité faisait partie de la cure psychanalytique, je comprendrais fort bien que ces pauvres gens préfèrent se réfugier dans la geôle de leur maladie plutôt que d'aller prendre place dans ce sinistre désert de glace. (Lettre du 23 novembre 1927)

Que répond Freud ? Que l'analyste ne peut remplacer Dieu et sa providence, que son rôle à lui est de montrer au patient que son aspiration à donner un sens au monde n'est qu'une survivance de la relation d'enfant à parent... Au patient, après sa cure, de satisfaire cette aspiration comme il le pourra, « par la religion ou par tout autre moyen de sublimation ». Toutefois,

ajoute Freud, il y a faute technique quand l'analyste semble mépriser cette revendication affective et quand il exige :

de tout un chacun de surmonter ce fragment d'infantilisme, ce qu'un très petit nombre seulement sont capables de faire. (Lettre du 26 novembre 1927)

C'est dire que les hommes, dans leur immense majorité, ne sont pas adultes. Quel est ce « très petit nombre » ?

Le moi, le surmoi et la morale

Dans les premières œuvres de Freud, l'enfant devient adulte en refoulant progressivement les pulsions inconscientes du ça pour faire place au moi conscient, soumis au principe de réalité. On sait pourtant que Freud va modifier sa « topique » et introduire dans la personne une troisième instance, le surmoi (voir surtout les *Essais de psychanalyse*, trad. Jankélévitch, Payot, 1966).

Le surmoi n'est plus, comme le ça, l'inconscient refoulé ; il est l'inconscient refoulant. Particulièrement cruel chez les névrosés, chez qui il maintient une culpabilité telle qu'ils « ne veulent pas guérir », le surmoi existe aussi chez l'homme normal ; il est là, en nous tous, comme une source permanente de scrupules, de reproches, d'interdits. D'où vient-il ? Pour Freud, il se forme avec la dissolution du complexe d'Œdipe, par identification avec l'un des parents (en général le père). Mais si le fils s'identifie au père, ce n'est plus pour « l'avoir », c'est pour « l'être » (*Nouvelles conférences*, Gallimard, 1971, p. 86). Ayant compris qu'il est l'obstacle insurmontable entre lui et la mère, il l'intériorise, cherchant toujours plus à lui ressembler ; et il assume les interdits et les menaces de ce père, qu'elles soient réelles ou imaginaires. Si le surmoi est impitoyable, c'est qu'il ne retient que « l'image déssexualisée » du père, non sa tendresse, mais sa dureté (cf. p. 85).

Le surmoi ressemble à la conscience morale ; comme elle, il prescrit, interdit, condamne, châtie. Mais, profondément archaïque, il est à l'opposé de ce que peut être une conscience morale adulte.

Le surmoi est inconscient. Cette voix cruelle ne donne jamais

ses raisons et impose au moi des buts qui ne sont pas les siens. Les scrupules et les remords injustifiés qu'il nous inflige montrent que sa morale est aveugle et hétéronome, comme celle du petit enfant.

Le surmoi est anthropomorphique. Il n'est pas une règle abstraite ; il est quelqu'un en nous qui nous commande, nous châtie, nous pénètre et perce à jour nos mobiles les plus secrets, qui échappent à notre moi lui-même. Il sanctionne aussi bien l'intention que le mal commis (cf. *Malaise*, p. 82).

Le surmoi est irréaliste. Dépendant de l'histoire de chacun, de ses culpabilités archaïques, il impose des ordres souvent inapplicables.

Le surmoi est foncièrement réactionnaire. La culpabilité qu'il maintient chez l'adulte ne découle pas des fautes de ce dernier, mais des péchés réels ou imaginaires de son enfance, que le pauvre homme n'en finit pas d'expier sa vie durant ; bref : une morale archaïque, échappant à toute réflexion et à tout progrès, où « tout est resté comme avant » (*Malaise*, p. 82). C'est dire que le surmoi maintient l'homme dans une situation d'enfant. Comme les peuples primitifs, il fait de tout malheur un châtiement, et considère le mauvais sort « comme un substitut de l'autorité parentale » (p. 83), « ce surmoi qui surveille, dirige et menace comme autrefois les parents » (*Nouvelles conférences*, p. 85). Le surmoi, cette conscience morale qui n'est en fait ni consciente ni morale, reste une instance infantile en nous qui tend à bloquer toute émancipation morale.

Et pourtant, on a souvent, très souvent, l'impression que pour Freud le surmoi est la morale elle-même (cf. not. *Essais*, p. 206). En « clinicien », il ne voit pas semble-t-il de morale adulte à lui opposer. Et c'est d'autant plus gênant que les oukases du surmoi sont incontrôlables : ils vont du scrupule à toucher du pied les raies du trottoir jusqu'aux crises d'impuissance sexuelle, aux conduites d'échec, sans parler des explosions de fanatisme et de racisme. Bref, on ne voit guère comment est possible une morale adulte.

Si l'on admet comme nous que la valeur est liée au sacrifice, on peut penser que les nombreux et cruels sacrifices que la vie impose à l'homme selon Freud engendrent de nombreuses et fortes valeurs. Et c'est vrai : Freud insiste particulièrement sur les valeurs de vérité, sur les valeurs esthétiques et

enfin sur les valeurs liées à la cure. Toutefois, comme ces sacrifices sont en général imposés, qu'ils ne résultent pas d'un choix du sujet, les valeurs de la psychanalyse apparaissent plutôt comme un lourd héritage que comme une adhésion libre et heureuse ; ce sont des valeurs sociales, non des valeurs adultes. L'homme de Freud reste, au terme d'une « éducation » singulièrement dure, mais qu'il n'a pas choisie, dans un état semi-infantile. Éternel enfant coupable, il n'en finit jamais de se débattre avec l'autorité d'un père, autorité d'autant plus aveugle et sourde que ce père n'est personne. Et s'il s'en trouve quelques-uns, « en très petit nombre », pour avoir surmonté la culpabilité infantile et renoncé aux consolations illusoires du religieux, quelqu'un pour atteindre réellement au stade adulte, je ne vois guère qui ce peut être, sinon — à titre tout à fait mythique d'ailleurs — le psychanalyste.

Mille neuf cent soixante-huit

La psychanalyse de Freud affirme que l'adulte est une valeur, mais que très peu atteignent, une sorte de mythe inaccessible. Mais après tout, est-ce un « bon mythe » et vaut-il seulement la peine de l'atteindre ? A partir des années soixante, on a pu se poser la question ainsi : la valeur qui commande toute l'éducation, le fait d'être adulte, n'est-elle pas en fait une anti-valeur, et ne vaut-il pas mieux assigner à l'éducation un sens tout opposé ?

Si l'on revoit après coup la « contestation » des années soixante, on est frappé de voir que l'adulte lui servait de cible centrale.

Il est interdit d'interdire ! Ce slogan humoristique, en forme d'oxymore, est le refus global de tous les pouvoirs, même de gauche. Le rejet global de la morale, qui condamne les déviations tant comme péchés que comme perversions (les secondes n'étant que la forme laïque des premiers !). Le refus global de l'art, aussi, puisqu'on rejette l'œuvre « achevée » pour le happening, ce qui revient à ravalier l'art à un jeu d'enfants (d'enfants grandis, mais non adultes).

Soyez réalistes, demandez l'impossible ! Oui, ceux qui réclamaient le primat absolu du désir, l'imagination au pouvoir, les droits à la « déviance » tous azimuts, notamment contre la sexualité normale, qui rejetaient le labeur pour la fête (*Sous les pavés la plage !*) : qu'ont-ils cherché, sinon une éternelle enfance ? Cette universelle contestation de toute notre culture fut aussi et surtout le rejet du mythe de l'adulte, dénoncé comme une idéologie hypocrite, parce qu'irréelle en fait et oppressive dans ses effets. Montrons-le sur trois points, à vrai dire essentiels.

L'autorité

Ce qu'on voit dans l'adulte, c'est avant tout l'homme en position d'autorité, fort de son savoir et de son pouvoir, tenus pour légitimes. Autorité du père, du maître, du modèle, sans parler du patron, du ministre, du « flic » (lui, partout !). Dans tous ses rôles, l'adulte est « la grande personne » qui prive les jeunes de leurs droits, de leur vie. Corollaire : on est d'autant plus adulte qu'on jouit de pouvoirs supérieurs ; le patron l'est plus que ses ouvriers, le mari que sa femme, le colonel que son régiment... Le monde adulte, c'est l'*establishment*.

Si l'adulte est « responsable », c'est que le jeune ne l'est pas. Après Rousseau, de nombreux gauchistes ont proclamé que l'oppression la plus profonde est celle de l'adulte sur l'enfant. Et c'est pourquoi la contestation la plus radicale fut moins politique que pédagogique, rejetant la triple contrainte des cours, des programmes et des examens ; à la limite, l'école elle-même.

Gérard Mendel (*Pour décoloniser l'école*, Payot, 1971), dans une analyse d'ailleurs simpliste de l'autorité, veut prouver que celle-ci se légitime par le pouvoir nécessaire de l'adulte sur l'enfant. L'homme en position d'autorité s'arroge tous les signes de la « grande personne » : la hauteur physique (couronne, trône, chaire) ; le secret : cela ne vous regarde pas, n'est pas pour vous ! ; la compétence, à la fois prestigieuse et mystérieuse.

Abolir l'autorité ne peut donc se faire par une révolution politique, qui ne réussirait jamais qu'à la remplacer par une autre ; seule peut y parvenir une révolution pédagogique,

consistant à déshabituer les jeunes de l'autorité. Rejeter l'autorité, c'est non seulement refuser les adultes, c'est refuser d'être adulte, c'est disqualifier en soi-même le sérieux de la maturité.

Le sérieux

Le sérieux de l'adulte est en effet la contrepartie de son autorité. Et ce terme, qui s'oppose tout à la fois à dérisoire, futile, amusant, comique, inconséquent, débauché, puéril..., ce terme indique très précisément la mentalité qu'on attribue à l'adulte. Mais le sérieux, qui rend responsable, est aussi ce qui enchaîne. Il suffit de voir l'ambiguïté du mot : le sérieux s'applique aussi bien aux choses — à une affaire, une maladie — qu'aux hommes. Aussi le sérieux risque-t-il toujours d'enfermer l'homme dans la chose : dans son rôle social, sa tâche, son importance.

L'homme sérieux n'est donc souvent que l'homme qui se prend, ou qu'on prend au sérieux, qui se définit par ses tâches et ses responsabilités. Plus de vingt ans avant 1968, Simone de Beauvoir contestait déjà l'« homme sérieux » : celui qui se masque sa liberté en justifiant son existence par des valeurs éternelles, par des tâches fixées d'avance, des fins nécessaires, toutes étrangères à son vrai moi, ce moi qu'il n'ose assumer (*Pour une morale de l'ambiguïté*, Gallimard, 1947). Mais elle attribuait ce faux sérieux, « inauthentique », à une survivance de l'enfance dans l'homme, oui de l'enfant qui refuse l'incertitude et l'inquiétude d'une vie d'homme.

Ce qui permet en passant deux remarques. D'abord cet adulte que l'on conteste pour son sérieux n'est peut-être en fait qu'un enfant mal grandi, qui a peur d'être majeur et se cloisonne dans son importance pour échapper au risque. Ensuite, le faux sérieux ne peut exclure le vrai : nous avons besoin de gens sérieux, sur qui nous puissions compter ; qu'ils se confondent ou non avec leur tâche est une chose, une autre est qu'ils la fassent.

1968 est pourtant allé jusqu'au bout de la critique du sérieux, affirmant que tous ses caractères : le sens du réel, la mémoire et la fidélité, les frustrations acceptées, l'indépendance affective et l'autonomie morale, la capacité de tenir ses

engagements, d'être responsable — tout est à rejeter parce que propre à l'adulte. On ne dénonce plus le faux sérieux, mais le sérieux.

L'achèvement

Le sérieux et l'autorité ne sont pas pourtant au centre. Au centre, il y a l'essence même de l'adulte, que Georges Lapassade (*L'entrée dans la vie*, Minuit, 1963) nommait l'« achèvement ». Mot ambigu, qui signifie à la fois la perfection et la fin. L'homme « achevé », c'est l'homme accompli, qui n'a plus rien à apprendre ; et c'est l'homme fini, qui se réduit au rôle qu'il joue, à l'oppression qu'il exerce ou subit, et qui ne changera plus, sinon pour mourir. Il n'est pas l'homme véritable. L'homme véritable, c'est l'inachevé, qui secoue l'ordre établi, qui se crée lui-même en créant sans cesse des valeurs nouvelles ; c'est l'enfant, c'est l'adolescent. Lapassade soutient cette thèse par trois arguments de portée inégale.

Le premier, c'est l'imposture des sciences humaines dans leur prétention à définir l'adulte, définition qui reste conventionnelle et hypermoralisatrice, sans aucun soutien scientifique. Lapassade s'en prend ainsi au moralisme invétéré de Freud ; il s'en prend aussi à Piaget, coupable de poser un « adulte-étalon » (sans jeu de mots ?), modèle fixe d'une pensée mécaniste, déterministe, analytique, dépourvu de rêve et de créativité. Les sciences humaines ne seraient que des idéologies servant à légitimer la bureaucratie et la technocratie, à discréditer tout l'élan créateur de la jeunesse (cf. p. 111 et 197).

Le second argument démasque le caractère arbitraire de cette norme adulte, qui, se prétendant « naturelle », varie en fait avec les sociétés, et que notre société postindustrielle semble d'ailleurs rejeter graduellement, avec ses marginaux de plus en plus nombreux qui contestent radicalement la norme adulte et annoncent par là une nouvelle révolution.

Le troisième argument s'inspire de la biologie. Lapassade appuie sa thèse sur la « néoténie » et sur la « fœtalisation ». La néoténie : une race de batraciens, l'axolotl, peut se reproduire à l'état larvaire, sous forme de têtards, donc de reptiles ;

ainsi, l'enfance d'une espèce peut faire naître une nouvelle espèce. Ce que confirme la fœtalisation. L'homme naît inachevé et garde des caractères qui existent aussi chez les embryons des autres anthropoïdes, mais qui, chez l'homme, disparaissent : d'où l'absence de pilosité, la grosseur du crâne, la position droite. L'achèvement du singe à sa naissance l'enferme dans un destin biologique, qui le rend inapte à apprendre et à évoluer ; il naît spécialiste. L'inachèvement de l'homme, ce « prématuré », est au contraire la source d'une plasticité presque infinie.

Comprenons bien l'enjeu. Jusque-là, l'inachèvement de l'homme était connu, mais il signifiait pour les anthropologues la nécessité de l'éduquer, le but étant de combler l'inachèvement, de « faire des adultes », que la nature avait laissés en attente. Maintenant, on affirme l'inachèvement comme l'essence même de l'homme, l'appel à tout dépassement, à toute création, à tout progrès. L'idéologie bourgeoise s'évertue à l'oublier pour « achever » l'homme, le figer dans une pseudo-maturité. C'est là contre que doit porter la révolution. Et Lapassade le proclame en partant du discours d'un maître des écoles anarchistes de Hambourg :

Qui nous empêche aujourd'hui d'admettre que l'enfant est le sommet de l'existence et de voir dans l'âge adulte une descente, le *decrecendo* de la vie ? (p. 212)

Rejet, donc, de la norme adulte, avec trois conséquences : l'adolescence permanente, la révolution permanente et l'éducation permanente. Celle-ci s'oppose non seulement aux méthodes autoritaires, mais surtout à l'Education nouvelle, qui, avec son autodiscipline et ses coopératives, manipule les jeunes pour les intégrer en douceur à la société adulte. Lapassade réclame une éducation libertaire, fondée sur la non-directivité, l'autogestion, etc. Aux jeunes « inachevés » d'être leurs propres modèles et leurs propres éducateurs.

Bref, l'adulte n'apparaît plus comme la norme accessible des sciences humaines, ni même comme l'idéal quasi impossible des psychanalystes, il surgit comme le « mythe fait pour légitimer les oppressions » (Lapassade, p. 10).

Eloge de l'adulte

Peut-on en rester là ?

Soixante-huit n'est pas resté sans effet. A notre avis, le grand vainqueur de l'affaire n'a pas été « la révolution » mais l'Amérique, dont la France, au niveau de la culture du moins, s'est considérablement rapprochée. Quant aux adultes, avouons qu'ils sont devenus bien plus modestes, tentant de justifier leur pouvoir par le service qu'il est censé rendre, avec la sanction du chômage ou de la préretraite.

Mais pour le fond, la critique a-t-elle porté ?

Remarquons d'abord que l'idéologie anti-adulte fait usage de métaphore biologique autant que l'adverse, et avec moins de précautions. La néoténie : on « pique » un phénomène propre à des reptiles pour en faire un facteur de la nouvelle culture humaine, où il ne peut avoir qu'une portée purement psychique. Mais laquelle ? Cette adolescence, dont on vante « la spontanéité et la créativité » (p. 108), on la dépouille de tous les caractères proprement adultes, comme la responsabilité, la pensée personnelle, l'autonomie. On va même jusqu'à la priver de ce en quoi chacun voit le grand moteur de l'éducation : le besoin qu'a l'enfant de « devenir grand » (cf. p. 63). En fait, on se donne une adolescence « néoténique » tout aussi figée que l'adulte ; une jeunesse groupiste, conformiste, enrôlée derrière les bannières et les slogans, prête à tous les cultes (Mao ! Mao !).

En fait, l'exaltation de la jeunesse contre l'adulte n'est pas propre à soixante-huit. On la retrouve dans toutes les dictatures, de droite comme de gauche, sans parler des dictatures économiques. *La jeunesse a toujours raison*, disait un grand pédagogue allemand du début du siècle. Parce qu'elle va dans le sens de l'avenir, elle est seule à pouvoir donner son avis sur l'avenir. Avis d'autant mieux reçu qu'en fait on ne le lui demande jamais : ce sont ses porte-parole qui le donnent pour elle et se servent d'elle pour exprimer leur désir et leur haine... Ecouter les jeunes, oui, c'est de bon sens, ne serait-ce que pour les comprendre. Sanctifier les jeunes, c'est peut-être cela, le fascisme.

Soyons réalistes, ne demandons pas l'impossible. La jeunesse

est par définition une catégorie destinée à ne pas le rester. Que sont devenus les jeunes de soixante-huit : certains des hommes d'argent, de savoir et de pouvoir ; d'autres des ratés ; la plupart de simples adultes comme vous et moi. Aucun n'est resté le témoin d'une jeunesse éternelle.

Ce à quoi s'oppose l'être adulte

Nous prétendons donc défendre ici l'idéal adulte, en souhaitant qu'il se réalise chez chacun autant que possible. Mais non comme un simple pis-aller, à l'instar du slogan commercial : *1968, on refait le monde ; 1986, on refait la cuisine.*

Nous défendons l'être adulte comme une valeur irremplaçable. Certes, chaque âge a sa valeur propre, depuis la prime enfance jusqu'au quatrième âge, et si nous n'en parlons pas ici, c'est qu'il faut nous restreindre. Mais j'ajoute que l'âge adulte a dans notre civilisation une valeur spécifique, sans laquelle elle disparaîtrait corps et biens. Et les contestataires de 1968 le montrent *a contrario*.

L'infantile

A notre avis, c'est à tort qu'on oppose l'adulte à l'enfant ou à l'adolescent, qui ne sont en fait que des barreaux de l'échelle des âges, complémentaires et nécessaires. En revanche, comme nous l'avons suggéré au début, l'adulte s'oppose terme à terme à un personnage bien réel, et à notre avis nuisible, et qui confère au premier sa valeur *a contrario*. Ce personnage, nommons-le l'infantile.

On peut lui assigner les traits suivants.

1 / Être infantile, c'est refuser de voir les choses telles qu'elles sont, de distinguer ce qu'on sait de ce qu'on croit ; c'est prendre ses désirs pour la réalité.

2 / C'est être incapable de s'abstraire du présent, de vouloir les moyens des fins qu'on se donne, d'assumer les conséquences proches et surtout lointaines de ses actes. L'infantile, dirait W. Jankélévitch, « veut le dimanche sans la semaine, l'épouse sans la belle-mère ». C'est dire qu'il voudrait mais ne *veut* pas.

3 / C'est être égocentrique. Dans ses amours comme dans ses haines, il ne s'intéresse qu'à lui ; il est incapable de rencontrer

les autres et d'assumer ce que toute rencontre comporte d'imprévu et de risqué. A la limite, sa perception de l'autre se réduit à un fantasme.

4 / C'est un irresponsable. L'infantile ne sait pas se décider ; il dira toujours que « ce n'est pas à lui de... » et que « ce n'est pas sa faute ». Une psychanalyse vulgarisée a renforcé ce trait : combien de gens qui passent leur vie à blâmer père et mère, quitte à oublier leur responsabilité de père ou de mère !

5 / Par là même, il dépend d'autrui : des parents, des maîtres, des amis, des enfants même. L'infantile ne sait pas vivre seul ; et donc il est seul. Attendant tout des autres, il n'en reçoit pas ce qu'il leur demande. Éternel mendiant, éternel rejeté.

6 / Son rapport, de soumission ou de révolte, à l'égard de l'autorité, reste pathologique. Il a besoin d'elle, soit pour l'adorer, soit pour l'exécrer, mais toujours parce qu'il la considère comme sacrée, et n'a plus d'autre alternative envers elle que la soumission fanatique ou la révolte aveugle : pensons à toutes les idoles de soixante-huit : Reich, Mao, Trotski et, en face de cet « harmonieux » panthéon, la noire multitude des flics et autres CRS SS. Blanche ou noire, l'autorité n'est que la projection de sa propre impuissance.

7 / Enfin l'infantile manque d'humour. Du moins de cet humour viril de l'homme qui sait être sérieux sans trop se prendre au sérieux.

Notons que l'infantilisme n'est pas propre aux seuls individus. Toutes les sociétés comportent des traits d'infantilisme : pensée superstitieuse, manque d'autonomie, imprévoyance, incohérence, et surtout, surtout racisme !

On dira que nous portons sur l'infantile un jugement moral. Nous n'avons d'ailleurs jamais promis de n'en pas porter ! Mais il reste une question : l'infantilisme des gens normaux est-il coupable ou irresponsable ? En fait, je le classerais dans une catégorie intermédiaire, celle de la *passion*, au sens où passion signifie, sans aucun romantisme, aveuglement, égocentrisme, manque d'humour, etc. Pourquoi le blâmer, alors ? Parce qu'il nuit, autant à soi-même qu'aux autres. A lui s'applique la formule de Hobbes : *Malus, puer robustus* (le méchant n'est qu'un enfant robuste). Certes, ce n'est pas l'enfant qui nous scandalise dans Hitler, c'est l'enfant au pouvoir, qui joue avec des armes réelles, des puissances réelles, un peuple réel.

L'infantilisme n'est d'ailleurs pas du tout la survivance de l'enfance dans l'adulte. Il n'a rien à voir avec l'esprit d'enfance qui nous enchante dans Rilke et dans Mozart, avec cette naïveté savante qui rend capable d'endurer les pires épreuves. Rien à voir non plus avec la confiance et l'abandon qu'apporte (parfois) l'amour. En réalité, l'homme infantile singe l'enfant, mais sans pouvoir l'être ; et s'il tourne le dos, c'est non seulement aux charges trop lourdes de la maturité, c'est à l'enfance elle-même, cet élan.

L'adulte et l'éducation

Quelle conclusion pour une philosophie de l'éducation ?

La fin de l'éducation n'est pas de surmonter l'enfance, mais d'éviter l'infantilisme. L'adulte véritable n'est pas ce fossile que dépeignent aussi bien ses laudateurs que ses détracteurs. Il vit, il change, et ses mutations pour être siennes doivent s'appuyer sur son passé, non le renier. Parlant de la sagesse des vieillards, Alain disait que la plus belle preuve qu'ils puissent en donner était « une jeunesse sauvée ».

Les traits que nous avons assignés à l'adulte sont bien des valeurs, dues à une longue éducation. Mais, comme toute valeur, elles sont discutables. Le sens du réel peut être clairvoyance courageuse ou lâche démission. Le sérieux est maîtrise de soi, modestie, mais parfois aussi manque d'humour. Et l'humour lui-même est parfois nihiliste ou démobilisateur. « Un adulte a besoin qu'on ait besoin de lui », disait E. Erikson ; mais ce besoin peut rendre cet homme, ou cette femme, encore plus insupportable qu'indispensable !

Il est pourtant un trait de l'adulte qui paraît aussi clair qu'indiscutable. S'il a besoin d'éducation tout autant que l'enfant — ne serait-ce que pour extirper les traits d'infantilisme qui sont en chacun de nous —, il est adulte en tant qu'il est capable de s'éduquer lui-même. Les régimes communistes ont poussé à l'extrême le principe de l'éducation permanente ; tout le régime se voulait pédagogique, depuis les écoles du parti jusqu'aux camps, dits de « rééducation » ; mais la contrepartie, c'était le principe idéologique que le peuple n'est pas adulte ; en 1961, quand on a construit le mur de Berlin, j'entendais des commu-

nistes le justifier en disant qu'il était nécessaire comme les barreaux au lit des enfants... Si un peuple a besoin de barreaux, même pour la meilleure des causes, c'est que son éducation n'est pas faite, ou pas comme elle aurait dû l'être. La fin de l'éducation n'est pas de supprimer l'éducation, mais l'éducateur, le seul admis étant celui que l'adulte peut se choisir lui-même. La tâche de l'enfant est d'apprendre à apprendre ; quand il en est vraiment capable, il est adulte, une personne apte à l'auto-éducation.

Apte, mais à quoi au juste ? On ne peut pas le dire. L'adulte est capable de penser par lui-même, ce qui revient à dire qu'on ignore ce qu'il va penser. Capable d'être responsable, ce qui veut dire qu'on ignore quel sera son choix, et si ce sera « le bon ». La tentation de tous les éducateurs, surtout des meilleurs peut-être, c'est de refuser cette limite, de vouloir « faire des adultes » dont on sait à coup sûr ce qu'ils penseront et voudront ; c'est-à-dire des non-adultes.

Car l'adulte véritable, but des éducateurs, leur échappe toujours une fois. Est-ce là la limite de l'éducation ? Disons plutôt : son essence.

VIII. Le jugement et la culture

Dans notre civilisation, le jugement est bien une des grandes valeurs de l'éducation, un objectif suprême de l'enseignement. Les « taxonomies » d'inspiration américaine elles-mêmes le placent parmi les plus hauts objectifs, ainsi que ses synonymes : critique externe et interne, interprétation, évaluation, etc. En fait, personne n'irait prétendre qu'un enseignement peut se contenter de faire des robots !

En réalité, la formation du jugement est une constante de l'humanisme occidental, et, avant d'en mesurer les enjeux actuels, nous en retracerons brièvement les deux sources.

Les sources de la pédagogie du jugement

Le jugement lié à l'intelligence

A partir du XIX^e siècle, bien des professeurs, inspirés de Descartes et de Kant, ont placé le jugement au sommet de la formation intellectuelle. Réagissant contre l'empirisme, ils avaient le souci de montrer que la connaissance n'est pas passive, que la vérité n'est jamais une photographie. Même quand j'affirme que deux et deux font quatre, je fais quelque chose, je juge, ou alors ma phrase n'est qu'un réflexe conditionné.

Naturellement, le mot « jugement » désigne deux choses : un acte, et la compétence à le produire. Et l'acte lui-même

omporte deux éléments : un contenu, ce qu'on doit juger, qui s'impose plus ou moins à nous, et une décision, qui déclare ce contenu vrai ou faux, ou probable, vraisemblable, etc. Bref, un facteur de réalité et un facteur de liberté. L'importance de l'un est d'ailleurs inverse de celle de l'autre : je n'ai guère la liberté de juger que deux et deux ne font pas quatre. En revanche, savoir s'il y a des hommes dans d'autres galaxies est laissé à mon initiative. En fait, la plupart des jugements se situent entre ces deux extrêmes. On remarque que certains pédagogues, soucieux avant tout d'objectivité et d'exactitude, préfèrent les jugements portant sur des données certaines, que l'entendement peut comprendre une fois pour toutes. D'autres, au contraire, anxieux de liberté et d'activité personnelle, préféreront les jugements hasardeux, donnant lieu à la conjecture, au goût, voire à l'imagination. Mais dans les deux cas il faut à la fois comprendre et vouloir : il n'est pas de jugement vrai qui ne soit d'abord un *vrai jugement*, compris et voulu par celui qui l'énonce.

Naturellement, le jugement ne procède pas de rien. Il s'appuie sur des concepts, qui l'éclairent et le contrôlent. Ainsi, dans *l'arbre va fleurir*, on peut distinguer d'abord les termes, l'arbre, tel qu'on le voit aujourd'hui et qu'on l'imagine demain ; ensuite, le rapport entre ces termes : le prédicat *va fleurir* s'applique au sujet *l'arbre* ; enfin, la liaison entre ces rapports, qui fonde le jugement. Juger, c'est relier ces termes et c'est affirmer la liaison comme vraie. On le peut grâce à des jugements déjà acquis ; ici le changement de structure de l'arbre avec les saisons :

Dès que les rameaux du figuier deviennent tendres et que poussent ses feuilles, vous reconnaissez que l'été est proche. (Evangile de Marc, XIII, 28)

Une distinction intéressante en pédagogie est celle des jugements critiques et des jugements créatifs. Le jugement critique consiste à revenir sur le déjà jugé, sur les concepts intégrés dans le jugement présent, pour les examiner ; par exemple on se demande pourquoi fleurissent les arbres, quel est le lien entre l'amollissement du rameau et l'éclosion de la fleur, etc. Le jugement créatif serait au contraire une progression à partir du jugement déjà porté, pour lui donner un sens supérieur :

De même, vous aussi, quand vous verrez cela arriver, sachez que le Fils de l'homme est proche. (Marc, verset 29)

En réalité, nous ne sommes pas devant deux pédagogies opposées, celle de l'objectivité et celle de la créativité. Nous sommes devant deux fonctions complémentaires d'une même compétence, le jugement.

Le jugement lié à la sagesse

En fait, notre culture remonte à une autre tradition, bien moins intellectualiste, et qui remonte, elle, à Aristote. On veut parler de sa *phronèsis*, terme qu'on traduit d'ordinaire par prudence ou sagesse pratique, et qui correspond en fait terme à terme à notre jugement.

Elle n'est pas la sagesse (*sophia*) ; celle-ci contemple les vérités éternelles, alors que la *phronèsis* (jugement) s'occupe du bien de l'homme, ici et maintenant. Le jugement ne s'oppose pas à l'ignorance, inévitable dans ce domaine, mais à l'*hybris*, la folie de l'homme qui se prend pour un dieu. L'homme de la sagesse, c'est Thalès qui contemple les astres et... tombe dans un puits. L'homme du jugement c'est Périclès, le politicien génial, qui gouverne la cité selon la règle juste.

Le jugement n'est pas la science ; alors qu'elle porte sur le nécessaire et exclut toute délibération, lui porte sur le contingent, sur ce qui a une certaine chance de se produire. C'est pourquoi il ne se ramène jamais à une règle abstraite : le jugement est toujours le fait d'un homme concret ; il est le propre non de la médecine mais du médecin ; non de la loi, mais du juge, quand précisément le juge ne peut se contenter d'appliquer une loi trop lacunaire.

C'est dire que le jugement est ce qu'on ne peut codifier ; il faut le refaire à chaque fois. Et c'est dire aussi qu'on ne peut l'enseigner, car on enseigne des abstractions, des règles, non « la décision la plus opportune ». Tout ce qu'on peut dire est que le jugement s'acquiert avec l'âge, encore que l'acquisition ne soit jamais garantie.

Le jugement est donc l'aptitude à décider d'un seul coup après délibération suffisante ; comme le pilote décide du passage, le médecin du remède, le juge du verdict. La délibération est indispensable, car elle préserve de l'arbitraire, mais elle ne suffit pas à expliquer la décision qui la suit. Naturellement, si

nous vivions dans un monde entièrement scientifique, la délibération suffirait et le jugement n'en serait que la conclusion logique. Mais, ni en politique, ni en économie, ni dans la vie privée, ni même en médecine, nous ne vivons dans un monde entièrement scientifique ; et le jugement reste indispensable.

La théorie aristotélicienne de la *phronésis* a profondément marqué la culture occidentale ; les princes, les riches, les chefs de guerre ont toujours recherché des « conseillers », les hommes capables de trouver, sinon la « vraie » solution, du moins la solution la plus juste, ou la moins mauvaise, là où tout le monde ne voyait que blocage ou chaos.

Nous avons trouvé deux traditions à la culture du jugement. Tentons pour finir d'en dégager les traits communs, qui forment en quelque sorte l'essence du jugement.

L'essence du jugement

Il nous semble pouvoir dégager cinq traits essentiels.

1 / Le jugement dépend de son objet ; de ce qu'on voit, connaît et surtout comprend de son objet, le comprendre pouvant aller de la nécessité rationnelle inflexible à la conjecture plus ou moins vraisemblable.

2 / Le jugement exige toujours un juge ; il est une décision qui entérine une solution après l'avoir comprise, ou qui crée une solution qui n'était écrite nulle part, et qui s'impose ensuite comme la plus juste (comme la décision de l'examineur, de l'économiste, du médecin).

3 / Naturellement, l'erreur est toujours possible, en ce que la solution prise peut être moins juste qu'une autre ; c'est pourquoi le jugement engage ou compromet celui qui le porte. Même quand il s'agit de vérités objectives, nous sommes responsables de nos jugements, et donc de nos erreurs.

4 / C'est pourquoi, même quand manquent les critères et que le jugement paraît arbitraire, il doit toujours être autant que possible motivé, pouvoir donner son pourquoi.

5 / Enfin, du moment qu'il engage celui qui le porte, le jugement n'est pas seulement d'ordre technique ; il a une portée morale ; un mauvais diagnostic, une note injuste, une critique perfide ne sont pas seulement des erreurs, mais des fautes.

Reste que l'homme de jugement est un homme rare ; et cette philosophie paraît bien élitiste. Ne peut-on démocratiser le jugement ?

Jugement et démocratie : Alain

On se rappelle que Thalès tombant dans son puits provoqua le rire d'une servante, peu au fait de l'astronomie. Alain écrit : « Le vrai progrès n'est pas dans l'esprit d'un Thalès, mais dans l'esprit de la servante. » Condition majeure de la démocratie ; si l'école doit former des citoyens capables de juger par eux-mêmes, c'est parce que la démocratie ne peut vivre et survivre sans eux. Des élites éclairées, techniciens, gestionnaires, savants, le régime le plus despotique peut toujours s'en procurer. Mais un peuple éclairé, capable de juger les pouvoirs, depuis le maire jusqu'au président, il faut une école pour le former, l'école de tous.

Qu'est-ce en effet que le jugement ? Alain le définit à partir de l'entendement, c'est-à-dire ce qui comprend, l'intelligence. Le jugement, c'est l'acte d'affirmer ou nier à partir de ce qu'on a compris : je comprends les raisons du théorème et je juge vrai le théorème.

Mais dans un débat politique ou judiciaire, il ne suffit pas de comprendre, puisqu'il reste toujours une part d'incertain ; et l'incertain peut être mortel car, faute de jugement, c'est la passion qui tranche ; c'est la peur, le désir, l'intérêt, la haine, qui font pencher la balance ; et l'entendement, captif, ne fait plus que justifier la passion. Même dans l'étude scientifique, il y a toujours une part de risque, un jugement après le comprendre et qui ne s'y réduit pas tout à fait. A plus forte raison, dans « la caverne », il faut toujours juger avant d'avoir tout compris. Sinon les passions dominent et l'on tombe dans la pensée mécanique.

On attend donc de l'école qu'elle forme des hommes capables de juger, de prendre un parti critique et raisonnable là où le mécanisme des preuves ne suffit plus. On peut penser que cette exigence assigne une extraordinaire unité à la culture scolaire.

En fait, ce n'est pas si simple. Quand Alain réfléchit aux programmes, il oppose radicalement « géométrie et poésie », c'est-à-dire le scientifique et le littéraire. La science étudie l'ordre des choses, avec son mécanisme, sa nécessité inflexible ; les lettres étudient l'ordre humain, régi par les signes et les symboles. L'une utilise la méthode analytique, qui va du simple au complexe ; les autres une méthode globale qui va du complexe au simple. La science exige l'objectivité, le doute permanent et méthodique ; les lettres demandent d'abord qu'on admire, qu'on vénère, qu'on croie, en vue de comprendre ensuite. On ne va pas douter que Jésus ait desséché le figuier — question ridicule —, on se demande pourquoi le récit dit qu'il l'a fait. Et pourtant, lettres et sciences sont les deux voies inséparables d'accès au jugement.

Sans les sciences, l'homme rêve le monde au lieu de le percevoir et reste incapable de sortir du mythe. Sans les lettres, il demeure un esprit captif du corps et des passions, un esprit adulte dans un être qui n'a pas mûri. Ainsi, le non-scientifique croira naïvement que Jésus desséchait les figuiers alors que le pur scientifique méprisera l'histoire et ne verra pas le grand symbole qu'elle renferme (voir le commentaire admirable d'Alain dans *Les dieux*, IV, n° 4). Bref, les deux cultures, contraires et complémentaires, sont indispensables pour former le jugement. Reportons-nous ainsi au *Propos sur l'éducation*, n° 19.

« La géométrie est la clef de la nature » : elle est en effet cette culture de l'entendement, sans laquelle aucune science ne serait possible. On pourrait penser qu'elle est purement intellectuelle et s'adresse à l'entendement pur ; mais Alain la décrit aussi comme ce qui nous délivre de certains préjugés, de certaines passions qui nous empêchent de percevoir le monde, de régler notre esprit selon l'objet. Surtout, elle est pour lui un enseignement qualitatif dont le but n'est pas d'apprendre beaucoup, mais de comprendre. C'est pourquoi (à l'encontre de la tendance actuelle) il préfère la géométrie à l'algèbre, qui ne fait guère que monter des mécanismes intellectuels ; c'est pourquoi aussi il affirme que la vraie « leçon de choses » porte sur des machines simples : leviers, poulies, etc., dont la géométrie permet de comprendre intégralement le mécanisme. La « bonne science » n'est pas celle qui fait des miracles incompréhensibles au peuple, c'est celle qui permet à tous de comprendre l'essentiel et de juger sans préjugés.

« La poésie est la clef de l'ordre humain », poursuit notre texte. En effet, par ses rythmes, elle permet à la pensée de régler le corps ; par ses symboles elle découvre les relations humaines. Elle exige d'apprendre (par cœur) avant de comprendre, de s'approprier d'abord ce qu'on aura toute sa vie pour comprendre, d'intégrer le beau avant d'en percevoir le vrai. Mais la poésie n'est que « la clef » ; orale par essence, elle exige la mémoire et risque le conformisme, car elle enferme dans des formules au lieu de former le libre jugement. Celui-ci se développe avec la prose, la prose qu'on peut lire et relire, qu'on a loisir d'admirer sans être tenu d'y croire : jugement à la fois esthétique et critique.

Mais le but reste le même. On ne comprend l'homme que par les plus belles images de l'homme. Tant qu'on s'en tient aux faits, à la simple expérience des autres et de soi, on n'en a qu'une image banale et le plus souvent brouillée. Le jugement se forme aux plus grands modèles que nous offre la culture ; modèles : non pour qu'on les suive, mais pour qu'on y pense :

Ce qui est beau revient toujours le même et instruit, c'est l'objet qui convient si l'on veut penser la nature humaine, toujours humiliee sans ce secours. Les grands auteurs sont le seul miroir où l'homme puisse se voir homme.

En faisant du jugement l'objectif suprême de l'enseignement, Alain réussit à combiner dans une synthèse supérieure les oppositions qui nous avaient arrêtés : entre l'élitisme et la démocratie, entre le jugement intellectuel et le jugement de sagesse. L'école de la démocratie ne mérite son nom qu'en les surmontant.

On retrouve la même synthèse à propos du problème de la croyance et du doute. Pour Alain, leur opposition n'est pas là où on le croit ; elle joue entre deux types, deux niveaux de jugement.

Au plus bas, le doute passif fait pendant à la croyance passive, ou crédulité. Dans les deux cas, l'esprit est dominé, soit par l'objet soit par le conflit entre deux objets. Il croit passivement, et il doute passionnellement, comme un jaloux doute de sa femme, sans jamais rien décider ; c'est, dans les deux cas, l'objet qui juge à sa place.

Au niveau supérieur, celui de l'activité volontaire, on trouve

encore le doute, mais méthodique, c'est-à-dire conscient et voulu. Non plus le doute passionnel du jaloux ou du timide, mais le refus libre de tenir pour vraie l'idée qu'on n'a pas encore comprise de part en part. A ce même niveau, on trouve aussi le croire, mais la libre croyance qu'Alain nomme la « foi », qui est engagement et fidélité.

Quand faut-il donc douter ? Devant le plus certain, répond Alain ; douter comme Descartes, tant qu'on le peut, non pour croire, mais pour comprendre, en arrivant à l'indubitable. Et quand faut-il croire ? Devant l'incertain, en accordant librement sa confiance et sa fidélité, une fois admis qu'elles en valaient la peine. Il est facile de douter de la justice, ou de l'être aimé, ou de soi-même. Il est plus noble d'y croire, plus vrai aussi en un sens, puisque la foi tend à faire être ce qu'elle croit.

Dans les deux cas, le but est le même : on croit pour comprendre et pour juger, on doute pour comprendre et pour juger. Mais en renversant l'ordre classique, qui est un ordre mécanique et mort : on décide d'abord de douter ou de croire, et c'est ensuite qu'on comprend. Tout commence par le jugement.

De la transposition didactique à la culture

Alain prétendait former les hommes de jugement à partir d'une culture fondamentale, évitant toute érudition comme toute spécialisation. Or, depuis les années quatre-vingt, certains semblent prendre une direction tout opposée avec le concept de « transposition didactique ». Pour eux, l'école aurait pour mission d'enseigner le savoir scientifique et dont elle tirerait ainsi sa légitimité, quitte à trahir sans cesse sa tâche à cause des pertes et des écarts qu'entraîne à coup sûr l'enseignement scolaire.

Entendons-nous bien. Les pédagogues ont toujours su qu'ils ne pouvaient pas enseigner telle quelle la science des savants, qu'il fallait, selon le niveau de leur public, la simplifier, l'illustrer, etc., et personne n'y trouvait à redire : d'abord l'école et ensuite, pour ceux qu'elle pouvait concerner, la science.

Avec la transposition didactique¹, le problème prend une autre tournure, en ce sens qu'il y aurait mystification. L'école croit enseigner les « savoirs savants » alors qu'elle en transmet en fait de tout différents. Ce qui, dans la science savante, est principe heuristique et répond à de longues recherches se réduit, dans le savoir scolaire, à des règles intemporelles, juridiques, sans lien avec leur genèse historique, ravalées parfois à de simples exemples empiriques. Il y a écart, et le drame est qu'on l'ignore, ou mieux qu'il faut l'ignorer. Les maîtres doivent croire qu'ils enseignent les mathématiques ou l'histoire, alors qu'en fait ils enseignent autre chose, « un savoir enseigné » qui n'est pas celui des spécialistes. Voilà, dit Chevalard, « le terrible secret » (p. 14).

Un secret dont on se demande s'il ne vient pas d'une conception faussement positiviste de l'enseignement. Pour nous, la transposition didactique repose sur deux principes aussi contestables l'un que l'autre.

Une vue erronée de l'histoire de l'éducation

D'abord, on raisonne comme si, dans l'histoire, le « savoir savant » avait toujours précédé le « savoir enseigné ». Tous les exemples s'inscrivent en faux là contre. Les sciences mathématiques ont été d'abord enseignées — pour des raisons pratiques, puis culturelles — avant de faire l'objet de recherches savantes et continues. Et la psychologie ? Elle est née de la rhétorique, qui s'est occupée de connaître les caractères, les passions et même la mémoire, à des fins de persuasion, et a ainsi enseigné pendant plus de vingt siècles une psychologie riche et subtile, jusqu'à ce que l'on s'avise de créer une psychologie scientifique, expérimentale. Certains activistes de la TD affirment que la religion a d'abord établi les dogmes « savants », que le catéchisme transposa ensuite didactiquement sous forme de récits... En fait, il n'est que de lire la Bible pour voir qu'elle se compose presque

1. Cf. Yves Chevalard, *La transposition didactique*, La Pensée sauvage, 1985. Bien plus nuancés, J.-P. Astolfi et M. Deveray, *La didactique des sciences*, PUF, 1989 ; et surtout Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, ESF, 1991, chap. 22 et 23. Enfin un excellent exemple de TD analysé par Michel Tardy dans *Rhétorique et pédagogie* (collectif), Presses de l'Université de Strasbourg, 1991.

entièrement de récits, dont les théologiens, bien des siècles plus tard, ont tiré des dogmes.

Prenons tous les exemples qu'on voudra : l'histoire ne commence jamais par la science, elle commence par l'éducation.

Bon pour le passé, direz-vous ; mais de nos jours, il existe bien des sciences exactes, de même qu'il existe une histoire, une psychologie et autres sciences humaines qui se veulent scientifiques. A ce moment, le problème de leur transposition didactique se pose bel et bien.

Est-ce la science qui légitime l'enseignement ?

Reste à savoir comment. On raisonne comme si l'enseignement tirait toute sa légitimité de la science qu'il est censé transmettre, et l'on déplore qu'il le fasse mal, qu'il enseigne à son insu une science superficielle, figée, empirique, etc. : une science au rabais. A notre avis, c'est poser le problème de travers ; c'est ne pas voir que les valeurs de l'éducation sont autres que celles de la science.

La science est le fait de chercheurs, qui n'ont d'autre but (du moins dans la recherche fondamentale) que de poursuivre en toute liberté leurs découvertes, sans être tenus de les justifier par des résultats utiles, ni même par une quelconque application pédagogique. La science forme des chercheurs, non des élèves, n'en ayant pas besoin.

De plus, la science est le fait de spécialistes, qui le sont d'ailleurs toujours davantage, et à qui on ne demande plus de connaître l'intégralité de leur discipline. Un linguiste peut ignorer allégrement la poésie ; on connaît un professeur d'histoire spécialiste de l'Orient qui fait carrière en ignorant toujours que l'Algérie avait fait partie de l'Empire ottoman ; pourquoi le saurait-il, puisque ce n'est pas dans sa période de recherche¹ ?

L'enseignement aborde les sciences dans un tout autre esprit, avec de tout autres attentes.

On ne demande pas aux élèves — même de grandes

1. Il a consenti pourtant à l'admettre quand je lui ai montré la première phrase du livre de Ch.-A. Julien, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, Seuil, 1979 : « En 1830, l'Algérie demeure, en droit, une province de l'Empire ottoman ; en fait... » Mais le collègue ne poursuivit pas ; quelle importance pour lui ?

classes — de participer à des recherches disciplinables ; on attend qu'ils aient une vision d'ensemble de leur discipline, en attirant leur attention sur l'esprit global de cette discipline, pour leur permettre d'en comprendre un nouvel énoncé en le reliant à ceux qu'ils connaissent déjà. Par exemple, on entend aujourd'hui (1991) qu'une des causes du drame de la Yougoslavie est que ce pays a été pendant des siècles partagé entre l'Empire autrichien et l'Empire ottoman. Pour le comprendre, il faut s'appuyer sur des repères — grandes dates et certains lieux — et connaître la structure des deux empires, mieux encore ce que c'est qu'un empire ; il faut en outre quelques solides notions de géographie physique, économique, humaine.

D'où une seconde attente, étrangère au « savoir scientifique », mais essentielle à l'enseignement : la coordination entre les disciplines. Un professeur de français ne peut faire le choix entre linguistique et poésie ; il n'a pas trop des deux et des deux ensemble ; mieux encore s'il agrmente ses commentaires d'histoire, de philosophie, d'art, etc. ; dans l'enseignement, tout ce qui rapproche est bon, tout ce qui spécialise est mortel.

Enfin, l'enseignement a besoin de savoirs stables. On déplore que tel grand spécialiste de la mémoire soit mal servi dans certains manuels de psychologie ; mais enfin, il y a de nos jours tant de spécialistes de la mémoire, inféodés d'ailleurs aux « écoles » les plus diverses, comme le behaviorisme, le gestaltisme, la psychanalyse... que les enseignants doivent créer pour leurs élèves, vaille que vaille, une synthèse intelligente et durable.

La spécialisation commence à l'université. L'école, elle, demande des savoirs globaux, coordonnés et stables, formant une culture générale permettant aux élèves de juger. Mais cela n'exclut pas, bien au contraire, toute référence aux « savoirs savants ».

Celui-ci a d'abord pour rôle de prévenir certaines erreurs ; par exemple, la croyance, aussi répandue que fausse, à l'hérédité des caractères acquis (les Africains seraient devenus noirs à force d'avoir été exposés au soleil !). Ensuite, il est heureux que les professeurs, au cours de leurs études, s'initient au « savoir savant » et à la recherche : pour acquérir le sens de la complexité, pour répondre aux questions de certains élèves, pour eux-mêmes enfin.

Il reste que l'enseignement ne tire pas sa légitimité de la

science, que les valeurs de la science ne sont pas celle de l'éducation. L'enseignement n'est pas la science du pauvre ; ce qu'il enseigne n'est pas la science au rabais, c'est la culture.

La culture comme facteur de jugement

Le mot culture, même dans ce livre, a plusieurs sens. Nous nous bornons ici au sens classique : ce qui fait qu'un homme est cultivé.

Partons d'un exemple. En 1969, deux familles, les Pierre et les Paul, obtiennent un permis de travail au Canada. Chacune reçoit la même information officielle : vous pouvez apporter votre mobilier, mais à condition de ne pas en disposer pendant deux années. Les Pierre décident alors de vendre leurs meubles et d'en acheter d'autres là-bas ; à quoi bon faire les frais d'un garde-meuble, plus les locations, etc. Les Paul ont une toute autre réaction ; pas plus que les Pierre, ils ne savent ce que signifie « disposer » ; mais (comme Socrate), ils savent qu'ils ne le savent pas ; ils consultent un parent juriste, qui leur dit que « disposer » doit signifier vendre, louer, aliéner, etc. ; ils emportent leurs meubles et font une belle économie !

En l'occurrence, les Paul ont fait preuve de culture. Non pas de plus de savoir : les deux familles étaient à égalité dans l'ignorance. Mais les Pierre ont cru naïvement qu'ils comprenaient, alors que les Paul ont compris qu'ils ne savaient pas, que le mot signifiait autre chose que son sens habituel, et que c'était à eux de le trouver s'ils voulaient rentrer dans leurs meubles et conduire leur voiture. Ils n'en savaient pas plus, mais ils ont eu l'idée d'en chercher plus ; et là commencent la culture et le jugement.

La culture n'est pas un savoir, ni une sorte ou une somme de savoirs, elle est un certain rapport du sujet avec ce qu'il sait.

La culture, c'est d'abord un élan, un désir d'en savoir plus, surtout quand ce qu'on sait apparaîtrait obscur, incohérent, absurde : cette interdiction de « disposer » est vraiment trop bête ! L'homme cultivé, c'est l'homme qui questionne, et qui se questionne.

Ce qui révèle un trait plus profond. La culture, c'est l'assimilation du savoir, l'aptitude à en faire son savoir, dans ses mots,

dans ses images à soi — ce qui nous laisse très loin du « savoir savant », qui reste impersonnel. Une connaissance ne me sert guère si elle demeure sous la forme où je l'ai acquise, car elle s'expose ainsi au verbalisme, la mort de la culture. Un élève de seconde, ayant passé sans histoire tout le cycle des « mathématiques modernes », déclarait sans sourciller que 6 % était la même chose qu'un sixième. Il manquait l'antique image de quelque gâteau découpé.

Bien entendu, la culture est aussi, comme le montre cet exemple, l'organisation des savoirs, l'arrangement interne leur permettant de se comprendre ou de s'interpréter les uns à partir des autres. Savoir que Colomb a découvert l'Amérique en 1492 n'est culturel que dans la mesure où l'on connaît un peu l'état du monde à cette époque, depuis la forme des navires jusqu'aux rapports entre les empires. Certes, on ne peut demander à personne de tout savoir, mais du moins d'en savoir assez pour comprendre ce qu'il apprend.

Enfin et surtout, la culture rend possibles le transfert des savoirs, le fait qu'ils peuvent servir dans des conditions tout autres que celles où on les a acquis. Indiquer son chemin à un passant, c'est lui fournir une information qui ne lui servira sans doute plus jamais. Apprendre à un élève à lire une carte et à s'orienter avec, c'est lui permettre de retrouver une infinité de chemins différents.

On voit de là que tous les savoirs ne sont pas également culturels ; savoir par cœur l'annuaire du téléphone n'a sans doute pas la même valeur que savoir un poème ou comprendre un théorème. Quels sont donc les savoirs qui méritent le plus le terme de culturels.

D'abord, ceux qui intègrent l'élève dans une communauté aussi large que possible, notamment les grandes langues ; les œuvres d'art avec leurs charges affectives et leurs symboles communs, les sciences exactes : bref tout ce qui permet à chacun de « s'y retrouver ».

Enfin, des savoirs transférables. On pense ici à une discipline trop négligée de nos jours : la traduction. Elle constitue un excellent exercice culturel, car elle impose de passer d'une structure linguistique à une autre, en tenant compte de la syntaxe, des connotations, des traditions qui diffèrent dans les deux langues. Qui plus est, l'art de traduire est par essence transférable ;

qui a appris à traduire d'une langue dans une autre retrouvera cette compétence dans toutes les langues qu'il pourra apprendre ensuite. Non, la traduction n'est pas un pis-aller pour abrégé la méthode directe, ni un simple exercice de contrôle ; elle est une fin en soi, une valeur supérieure de la culture et du jugement.

Certes, comme toutes les valeurs, la culture est limitée. Elle ne garantit pas la moralité — certains nazis étaient fort cultivés — ni l'habileté pratique. A ce propos, on admettra volontiers que la pratique elle aussi donne une culture, des savoir-faire dynamiques, intégrés, transférables, etc. Notre but était de faire ressortir la spécificité de la culture scolaire, qui prépare au jugement.

APPENDICE : LE RÉCIT DU FIGUIER

Jésus eut faim. Voyant de loin un figuier qui avait des feuilles, il alla voir s'il y trouverait quelque fruit. (...) mais il ne trouva que des feuilles : car ce n'était pas la saison des figues. S'adressant alors au figuier, il lui dit : « Que jamais personne ne mange de tes fruits ! » (Marc, XI, 12-14)

Et le lendemain, les disciples trouveront l'arbre « desséché jusqu'aux racines ».

Dans *Les arts et les dieux*, Alain commente ce texte à trois reprises (p. 205, 1188 et 1331 s.). Dans les évangiles, le même récit comporte plusieurs variantes. Mais Alain choisit la plus dure, celle qui porte « car ce n'était pas la saison des figues » ; étrange, car elle revient à innocenter le figuier et à rendre absurde son châtement. La tentation rationaliste serait d'y voir la glose d'un scribe maladroit. Mais Alain affirme que le plus étrange doit être respecté, car c'est sans doute aussi le plus instructif.

En réalité, c'est dans l'excuse même que doit résider la faute. Car Jésus parle au figuier, il s'adresse à lui comme à un homme. Et Alain commente :

Je me suis dit que, si ce n'était pas la saison des figues, ce n'est pas aussi de figuier qu'il s'agit, mais de moi-même et de mes frères les hommes. (p. 1332)

Et là, l'excuse devient imposture. « Ce n'est pas la saison des figues » : trop tôt (ou trop tard) pour éduquer cet enfant, trop

tôt (ou trop tard) pour faire la paix, trop tôt (ou trop tard) pour se montrer juste, pour vouloir, pour créer... « Ce n'est pas la saison des figues » : alors, non, il n'y a plus d'hommes, plus que des figuiers soumis aux nécessités du dehors, physiques, économiques, sociales ; plus que des figuiers incapables de rien vouloir, de rien promettre, de rien offrir, capables seulement de réagir. Acceptons-nous d'être ces hommes-figuiers ? Alain répond, quant à lui :

Mais j'ai appelé Seigneur celui qui a rappelé violemment que la faute principale, et peut-être la seule, est de se démettre de la condition d'homme. (p. 1332)

Bref, il voit dans ce récit le symbole « de la foi en l'homme » (p. 205) ; on souhaiterait que l'école laïque développe ce genre de commentaire des Ecritures ; elle y retrouverait un certain humanisme.

TROISIÈME PARTIE

Ouverture

IX. Le symbole, langage des valeurs

Trois exemples

A Moscou, en 1957, je visitais une école. Une vieille institutrice, parlant bien le français et non dépourvue d'humour, nous montra le foulard rouge des pionniers et nous dit : les gamins sont très fiers, le premier matin, quand on le leur donne ; ce qui ne les empêche pas, l'après-midi, de se moucher dedans. Il faut leur montrer qu'en tenant bien propre leur foulard, c'est toute l'Union soviétique qu'ils respectent.

Second exemple : la statue de l'empereur Auguste, trouvée à la fin du XIX^e siècle à Prima Porta, et qu'on peut contempler au Braccio Nuovo du Musée du Vatican¹. Ce qu'elle montre, au-delà de l'homme Auguste, c'est le Pouvoir.

Le pouvoir militaire, d'abord ; il a la cuirasse et le paludamentum des généraux. La main levée, pour imposer le silence, évoque le pouvoir civil de l'orateur ; de même, sur la partie ornée de la cuirasse, Auguste a fait représenter ce qu'il considérerait comme sa plus grande victoire, une victoire pacifique : le barbu à droite sur la cuirasse est le Parthe qui restitue au Romain, à gauche, les enseignes perdues par Rome au cours d'une défaite antérieure. Sur les pattes d'épaule, le sphynx, l'animal énigmatique qu'Auguste avait pris pour sceau. On remarque aussi le pouvoir divin ; sur le haut de la cuirasse, on voit les dieux protecteurs, Diane et Apollon. Surtout, Auguste a

1. B. Andreae, *L'art de l'ancienne Rome*, Mazenod, 1986, n° 34.



les pieds nus, chose insolite pour un général, mais qui signifie qu'il est mort et qu'il foule le sol des élus, bref qu'il est divinisé.

Cette statue évoque pourtant un autre pouvoir, encore plus haut. Le corps — celui du Doryphore (porte-lance) de Polyclète — est en parfait équilibre ; le visage rayonne d'une paix souveraine, celle que donne un pouvoir total sur soi-même :

Je suis maître de moi comme de l'univers.

Bref, le pouvoir. On ne peut rien dire de plus. Et pourtant, si ! Les statues antiques avaient souvent une jambe qui s'appuyait sur quelque chose, en général un rocher. Ici, l'appui est un tout petit garçon enfourchant un dauphin. Comment comprendre cette étrange addition ? Certains y voient un symbole politique, lié à la propagande nataliste d'Auguste ; la plus grande gloire de celui-ci serait de protéger l'enfance (thème fréquent dans l'art impérial). D'autres identifient l'enfant à Eros-Cupidon, « allusion à Vénus d'où descendait la gens Julia à laquelle appartenait Auguste » (*Guide bleu* de Rome, Hachette). En tout cas, il est émouvant de voir que le pouvoir à son apogée a besoin d'un petit enfant, à la fois pour le protéger et pour s'appuyer sur lui ; l'enfant signifie son devoir le plus sacré et son espoir le plus sûr.

Troisième exemple : le fragment d'Alain sur Noël.

NOËL : Les Noël's sont le chant d'oiseau de l'homme. Sans attendre la nature, il renouvelle son alliance avec la nature. Le chant de Noël annonce ainsi une autre alliance. Mais revenons à l'image, car elle dit tout.

(...) Or, devant l'enfant, il n'y a point de doute. Il faut aimer l'esprit sans rien espérer de l'esprit. Il y a certainement une charité de l'esprit à lui-même ; et c'est penser. Mais regardez l'image ; regardez la mère.

Regardez encore l'enfant. Cette faiblesse est Dieu. Cette faiblesse qui a besoin de tous est Dieu. Cet être qui cesserait d'exister sans nos soins, c'est Dieu. Tel est l'esprit, au regard de qui la vérité est encore une idole. Car la vérité s'est trouvée déshonorée par la puissance ; César l'enrôle, et la paie bien. L'enfant ne paie pas ; il demande et encore demande. C'est la sévère règle de l'esprit que l'esprit ne paie pas, et que nul ne peut servir deux maîtres. Mais comment dire assez qu'il y a un vrai de vrai, que l'expérience ne peut jamais démentir ? Cette mère, moins elle aura de preuves et plus elle s'appliquera à aimer, à aider, à servir. Ce vrai de

l'homme, qu'elle porte à bras, ce ne sera peut-être rien d'existant dans le monde. Elle a raison pourtant, et elle aura encore raison quand l'enfant lui donnerait tort. (Alain, *Les dieux*, fin)

Qu'ont-ils de commun, ces trois exemples ? Dans le premier, nous avons affaire à un symbole simple. Dans le second à un symbole complexe. Dans le troisième à une interprétation symbolique, autrement dit, cherchant dans le récit un symbole.

Les trois sont pris dans des cultures très différentes ; si Alain nous touche encore un peu, nous n'avons pas grand-chose de commun avec la Rome impériale, ni même avec l'URSS de 1957 ! Et pourtant, ces symboles nous parlent ; ils nous enseignent quelque chose de fondamental, ici sur le rapport de l'homme avec l'enfant. Ils nous « enseignent » : quelle est la nature de cet enseignement ? Peut-on s'en passer ? Bref, quel est le rôle du symbole dans l'éducation ?

Qu'est-ce qu'un symbole ?

Parler du symbole est une tâche difficile, voire décourageante. Car ce thème a donné lieu à tout un foisonnement d'ouvrages, plus ou moins ésotéristes ou occultistes, en tout cas sans rigueur philosophique. Ils partent du postulat qu'il existe une symbolique universelle, apanage de je ne sais quel inconscient collectif... On peut du moins en retenir deux choses. D'abord qu'il y a toujours et partout des symboles, car l'homme en a besoin tout autant que de pain, « notre pain quotidien » étant d'ailleurs un grand symbole. Ensuite, que les symboles ne sont pas isolés, qu'ils se situent, sinon dans un système, du moins dans un groupe, avec des oppositions : masculin et féminin, céleste et terrestre, diurne et nocturne, etc.

Maintenant, même chez les auteurs rigoureux, on trouve tant de théories du symbole, voire de définitions, qu'on y perd son latin. Je me bornerai ici à donner *ma* définition, en la limitant autant que possible pour en tirer quelques idées précises et utiles.

Je commence donc par écarter.

En premier lieu, j'écarte les sens du mot « symbole » propres

à créer la confusion ; le sens théologique (le Symbole de Nicée) et surtout le sens logique, mathématique, chimique, qui réduit le symbole à un signe conventionnel et artificiel, ce qui n'a rien à voir avec le sens courant du terme, celui qui nous importe.

En second lieu, j'écarte les théories du « symbolique » : la fonction symbolique de Piaget, comme bien trop générale, ou « le symbolique » de Lacan, qui me paraît au contraire trop particulier.

Qu'est-ce alors qu'un symbole ? Nos trois exemples permettent une définition provisoire. Le symbole est une chose — n'importe quelle chose : un objet matériel, une image, une parole, un récit, un acte, un geste, un personnage, un rêve —, une chose donc qui atteste la présence d'autre chose, invisible. Donc, percevoir le symbole, ce n'est pas voir une réalité, mais deux, l'URSS dans le foulard, etc. Le symbole peut être simple, « primaire », dit Ricœur (1969, p. 285), comme le lys pour la pureté. Il peut être complexe, « mythique », dit Ricœur, comme la statue d'Auguste ou le récit de Noël ; dans ce cas, on ne peut plus le traduire par un mot ; il y faut toute une phrase, sinon tout un discours.

Ainsi défini, le symbole apparaît comme un signe, plus précisément comme une espèce du genre « signe », comprenant elle-même des sous-espèces, comme l'emblème (le drapeau), l'attribut (le sceptre). Pour comprendre le symbole, il faut chercher ce qui le distingue des autres signes : l'indice, le signal, le signe linguistique.

Le symbole fait voir

Comme tout signe, le symbole atteste. Il fait voir, ou sentir, ou savoir, ou comprendre, autre chose. La patrie dans le drapeau, la foi dans la croix. Mais il en va de même des signes linguistiques. En quoi le symbole s'en distingue-t-il ?

Notons d'abord qu'un symbole peut être lui-même linguistique, ou non linguistique, ou les deux. Le symbole de la paix sera soit le mot « colombe », soit l'image d'une colombe. Le V de Churchill est à la fois une lettre, un dessin, une mélodie (... —)¹, toujours pour « attester » la victoire à venir. Mais c'est tout autre chose qu'un signe linguistique.

1. Indiquer V de l'alphabet morse.

La différence est que le signe linguistique est « arbitraire » : *trapèzi, tavola, Tisch...* n'ont pas plus de rapport avec la table que notre mot « table ». Alors que la colombe a un certain rapport avec la paix, un rapport qui n'est pas arbitraire, mais « motivé ».

Ducrot-Todorof montrent bien cette motivation du rapport symbolique. Le signe linguistique fonctionne nécessairement sur deux plans, le signifiant et le signifié, un code étant nécessaire pour passer de l'un à l'autre. Le symbole et le symbolisé sont sur le même plan. Par exemple, le mot « flamme » est le signifiant de la flamme, mais la flamme symbolise la passion, flamme et passion étant des signifiés. De même le *V* de Churchill est un signifiant qui en symbolise un autre : *Victory*.

Bref, le lien symbolique est motivé. Mais comment ? Il l'est parce qu'il constitue un trope, une figure rhétorique. Ainsi, il y a des symboles par métonymie : la faucille et le marteau, pour la classe paysanne et la classe ouvrière. Des symboles par synecdoque : la partie symbolise le tout — Auguste, symbole de Rome — ou l'individu l'espèce — l'enfant, tous les enfants. Des symboles par métaphore, autrement dit par ressemblance ; la tache symbolise le mal, la dette la faute, la flamme l'amour.

Certains symboles jouent sur les trois relations. La croix est avant tout la métonymie qui désigne le supplice par son instrument ; également la synecdoque pour toutes les croix, comme dans l'expression « porter sa croix ». Elle est enfin métaphore, exprimant la rencontre du ciel et de la terre, ou encore l'arbre de vie.

On le voit, tout symbole comporte une charge émotive et poétique bien au-delà du signe fonctionnel et utilitaire.

Le symbole rassemble

Notons pourtant que le symbole n'est jamais évident, jamais lisible du premier coup. Son pouvoir signifiant n'existe que dans une culture. Les « entrailles » sont le symbole de la compassion, non les « boyaux » ! Le cœur est pour nous le symbole du sentiment ; pour d'autres cultures, c'est le foie.

C'est dire que le symbole est par essence culturel. D'une part

parce qu'il est toujours le produit d'une culture ; d'autre part parce qu'il contribue à sa croissance ou à son maintien.

Ainsi, comme l'ont bien vu Perelman et Tyteca, le lien symbolique est un lien *de participation*. Le drapeau participe à la patrie, la croix au christianisme, etc. S'il perd ce pouvoir de participation, le symbole n'est plus qu'un signe. Inversement, un signe monétaire peut devenir symbole ; ainsi, on verra dans le dollar la puissance économique des Etats-Unis, ou encore l'impérialisme américain ; il est symbole du moment qu'il « participe » à la réalité qu'il exprime.

En ceci, le symbole se rapproche de l'indice, qui lui aussi participe à ce à quoi il renvoie. Mais la participation n'est pas du même ordre. Un indice peut être soit une partie matérielle de ce qu'il indique — un fragment d'os atteste qu'il y a eu un homme —, soit un effet de ce qu'il indique — comme la cendre indique qu'il y a eu du feu —, soit un fait inhérent au processus global qu'il révèle : ainsi la fièvre, symptôme de l'infection. L'indice est par essence naturel, sinon matériel.

Dans le symbole, la participation est d'ordre social, culturel. Il rallie les hommes d'un parti, d'une nation, d'une église, d'une cause, un peu comme le totem unissait les hommes du clan. C'est là d'ailleurs le sens primitif du mot *symbolon*, de *symbollo*, réunir, qui est resté dans « Symbole des Apôtres », à savoir la confession de la foi par laquelle l'Eglise affirme son unité.

C'est pourquoi le pionnier qui se mouchait dans son foulard rouge commettait un acte anti-social. Je dirai même, avec Durkheim, un acte sacrilège. En fait, tout homme qui croit à sa cause, qu'elle soit laïque ou religieuse, percevra comme profanation toute atteinte à ce qui la symbolise. C'est pourquoi l'ennemi attache souvent plus d'importance à la prise d'un drapeau, à l'occupation d'une ville-emblème, qu'à une victoire d'intérêt simplement stratégique. Détruire l'adversaire, c'est s'attaquer à ses symboles, c'est l'atteindre dans son honneur. Bref, à la différence de l'indice et du signe linguistique, le symbole est *ce qui peut être profané*.

Pourquoi ? Parce que dans tout symbole, c'est elle-même que la communauté symbolise. Goethe remarquait que le symbole est par essence involontaire, qu'il est, avant tout choix personnel, déjà là. Sans doute, mais cette force du symbole n'est pas d'ordre naturel, elle est d'ordre social ; et, comme tout fait

social, le symbole s'impose dans une culture et varie avec les cultures. Par exemple, le symbolisme des couleurs : le jaune, au Moyen Age, signifiait le mal, la perfidie, la trahison ; c'est la couleur du manteau de Judas, de la robe de la Synagogue de Konrad Witz (1435). Aujourd'hui, ce jaune nous paraît magnifique, et la Synagogue au sceptre brisé et aux yeux bandés nous émeut sans doute bien plus que l'Eglise triomphante qui lui fait face, ce qui montre que le symbole a changé de sens. Le lien symbolique est bien une participation d'ordre culturel.

Le symbole fait agir

C'est pourquoi, à l'encontre de l'indice et du signe, le symbole n'est jamais purement cognitif. Il prescrit ou il proscriit. A tous ceux qu'il rallie, il propose certains actes, voire tout un mode de vie, avec ses règles, ses sacrifices, mais aussi la confiance et le bonheur d'être ensemble. Tenir son foulard bien propre, se prosterner devant la statue de César, ou au contraire refuser de se prosterner, c'est être engagé dans un mode de vie qui peut aller jusqu'au sacrifice de sa vie. Toute notre éducation, officielle ou informelle, nous inculque ce respect de certains symboles, comme d'ailleurs l'exécration de certains autres ; ainsi, la croix gammée.

Parce qu'il fait agir, le symbole se rapproche du signal, dont le rôle est de provoquer ou d'empêcher un acte, comme le feu vert ou le feu rouge. Et pourtant, un symbole est tout autre chose qu'un signal.

D'abord, le signal tend à déclencher une réaction immédiate et ponctuelle : partir ou s'arrêter, alors que le symbole engage des actions de type très divers, et à long terme. Surtout, le signal n'exige aucune pensée ; on peut même dire que son action est réussie quand on en n'a plus conscience, quand elle est pur automatisme ; alors que le symbole, de par sa complexité même, appelle le sentiment et la pensée. Un symbole purement automatique, comme le képi du capitaine qui provoque le salut, n'est plus qu'un signal. Inversement, un signal qui fait réfléchir est déjà symbole ; si, au temps de Mao, les Chinois ont inversé les signaux routiers, faisant du feu vert le signal de l'arrêt, c'est qu'ils voyaient dans le rouge tout autre chose qu'un signal, fonc-

tionnel et utilitaire comme ils le sont tous ; ils y voyaient le symbole du communisme.

C'est pourquoi aussi on peut informatiser les signaux, non les symboles.

Le symbole fait sentir

Le rouge symbole du communisme : ce simple exemple fait comprendre que le symbole comporte une charge affective, du moins pour ceux qu'il concerne. Tout symbole provoque par lui-même l'admiration ou la répulsion, le réconfort ou l'angoisse, l'amour ou la haine... mais il n'est jamais neutre. Ou alors, s'il l'est, s'il nous laisse parfaitement froids, c'est qu'il n'est plus pour nous un symbole. Bien sûr, le sentiment peut changer du tout au tout selon les communautés ; le rouge fera « voir rouge » un anticommuniste ; le minaret d'une mosquée servira de repoussoir sur les affiches électorales de tel parti d'extrême droite.

Ce pouvoir affectif du symbole le distingue du signe, de l'indice, du signal, sans parler du symbole mathématique. Avant de provoquer une action, il suscite un sentiment, d'ordre collectif. Certes, un signe linguistique, un indice, un signal peuvent aussi faire sentir, mais de façon fortuite ; j'enrage de voir le feu passer au rouge, je me réjouis de lire mon nom sur la liste des élus ; mais ces émotions ne concernent que moi, et moi à tel moment. Le symbole, lui, est affectif par essence ; il est là pour exprimer ce que sent, à travers chacun, la communauté. Et c'est en ce sens qu'il est « compris », en ce sens qu'on accède au langage des fleurs, des parfums, des couleurs. Sans parler de celui du corps : le poing serré, la main tendue, les mains jointes. Il suffit d'ouvrir le Chevalier-Gheerbrant pour admirer, dans les diverses cultures, le symbolisme foisonnant de la tête, du pied, de la dent ; dans notre culture, « garder une dent » signifie, par métonymie, la vindicte ; « serrer les dents » le courage, par métaphore ; « dent pour dent », la justice, par synecdoque ; « les dents longues », l'ambition... Tant qu'on n'aura pas produit d'exemple contraire, je dirai que le symbole est toujours l'expression sociale d'un sentiment.

Est-ce à dire qu'il soit irrationnel ? La question est capitale

pour l'éducation. Et j'y réponds par non. D'abord, l'irrationnel est, comme le rationnel, de l'ordre de la pensée, non du sentiment. Ensuite et surtout, le sentiment peut être parfaitement compatible avec la raison. Est-ce irrationnel que de s'indigner contre la guerre et d'arborer la colombe de la paix ? De s'émouvoir devant l'enfant dieu plus puissant que César ? Le sentiment n'est pas anti-intellectuel, tout au plus anté-intellectuel.

Faut-il en conclure que le symbolisme serait en quelque sorte la langue des simples et des enfants, l'étape première de la pensée, étape qui disparaîtrait quand on n'aurait plus besoin d'elle ? Les fresques, hautement symboliques des églises romanes, ne seraient qu'une théologie rudimentaire à l'usage du peuple, comme la légende de Noël la première étape de la philosophie de l'esprit. Le philosophe, lui, nous renvoie au symbole, encore et encore : « Mais revenons à l'image, car elle dit tout... »

Dans le vrai symbole, et d'autant plus qu'il est vraiment symbole, on trouve un sens plus riche que celui de tous les discours qui tentent de le traduire, qui peuvent venir après les symboles, non à leur place. En effet, dans le symbole s'expriment nos sentiments, avec tout ce qu'ils ont de clair et aussi de confus, c'est-à-dire de profond. Le symbole vient avant la pensée et, d'une certaine manière, lui résiste toujours.

Le symbole donne à penser

Et c'est précisément pourquoi le symbole « donne » à penser ; pourquoi aussi la pensée a tout avantage à y revenir sans cesse. « Revenons à l'image... »

Alain dit « l'image ». C'est probablement qu'il réfléchissait sur un tableau de la Nativité. Mais l'image n'est pas, d'elle-même, symbole ; elle le devient quand elle montre encore autre chose que ce qu'elle représente. Ainsi dans le tableau de Van Eyck, dit *Portrait des Arnolfini* (1434), des détails, très concrets, très familiers au premier abord, finissent par intriguer : pourquoi les jeunes mariés ont-ils leurs chaussures à côté d'eux ? Pourquoi un seul cierge allumé sur le lustre à six branches ? Pourquoi les fruits, le chien, le miroir ? Pourquoi les époux ne se regardent-ils pas ? En fait, tous ces détails de l'image sont des symboles ; ils précèdent la pensée et la suscitent.

Le symbole donne à penser, mais quoi ? Revenons à nos exemples.

Le premier montre la valeur de la communauté qui exige de chacun une certaine discipline, non pas pour des motifs utilitaires, comme s'il s'agissait d'un simple mouchoir, mais par respect. D'ailleurs, même pour un simple mouchoir : qu'il faille le laver, c'est utilitaire ; qu'il faille en plus le repasser, c'est déjà symbolique. Dans l'exemple d'Auguste, les symboles montrent la valeur éminente du pouvoir qui assure la paix, la grandeur de Rome qui protège l'enfance, mais aussi la valeur irremplaçable de l'enfance, espoir de vie et de survie. Dans le troisième exemple, bien plus complexe, le symbole de l'enfant dans la crèche atteste une valeur au-delà de tous les pouvoirs, même celui de la vérité. Cette valeur n'est plus seulement sociale, elle est humaine.

Y a-t-il des symboles universels, des symboles valant également pour tous les hommes ? C'est peu probable, du moment qu'on admet que le symbole n'est pas un fait de nature mais de culture. Mais, du moment qu'on pense le symbole, il dépasse la société qui le porte, s'adresse à l'homme qui le pense ; inversement, en pensant le symbole — ce que je tente de faire ici —, nous pouvons rencontrer, dans leur intimité, les cultures les plus étrangères. C'est en ce sens que le symbole est un grand moyen d'enseignement.

Ce que dit le symbole

Mais, qu'il soit pensé ou vécu, et il est toujours un peu l'un et l'autre, que dit le symbole, qu'est-ce qu'il signifie en tant que symbole ? Je répondrai deux choses.

D'abord, ce que dit le symbole, c'est la valeur. Notons que les valeurs peuvent très bien être des anti-valeurs ; la tache, la courbe comme symbole du mal. Mais l'anti-valeur n'a de sens qu'en référence à une valeur contraire, la tache à la pureté, la courbe au droit. Bref, à moins qu'on ne m'oppose des contre-exemples, je ne vois pas qu'un symbole puisse renvoyer à un objet neutre, sans valeur positive ou négative. Naturellement, ces valeurs sont sociales, elles ne sont comprises et senties que dans telles cultures, encore que, par la pensée, nous puissions comprendre et même sentir les symboles des autres cultures, et par là même leur valeur.

Pourquoi « par là même » ? Parce que, comme on l'a dit, le symbole est d'essence participative ; il appartient à ce qu'il exprime et, s'il dit la valeur, il est lui-même valeur en le disant. Et c'est pourquoi, justement, le symbole peut être profané.

Un signal indique l'acte à faire ou à éviter, mais sans participer en rien à la valeur éventuelle de cet acte. Démolir un poteau indicateur, c'est peut-être du vandalisme, non de la profanation. Ou, si c'en est, c'est qu'on voit dans le poteau un symbole de l'ordre social, du travail, de la sécurité, etc.

Un signe linguistique, par essence arbitraire, peut évoquer les plus hautes valeurs sans en avoir aucune, à moins que, par sa connotation, il ne devienne symbole d'une certaine communauté. Ainsi, on emploiera tel mot d'argot pour manifester son non-conformisme, tel imparfait du subjonctif dont personne n'admettrait qu'il symbolisât autre chose que l'appartenance à une culture, réelle ou prétendue. Un sophiste grec affirmait que les mots n'ont aucune valeur intrinsèque, et qu'il n'y a donc pas de mots bas ou obscènes ; seules les choses désignées le sont : vous pouvez dire « chiottes » aussi bien que « toilettes ». Et pourtant si, les mots peuvent devenir obscènes, ou sublimes ; mais c'est qu'alors ils sont plus que des mots ; par leur charge affective et sociale, leur connotation, ils sont des symboles.

Tout symbole symbolise la valeur. Tout symbole participe à ce qu'il symbolise et, par là même, peut être profané. Ces concepts de participation et de profanation ne nous mettent-ils pas en présence du sacré ? Je pense que ce que symbolise un symbole, c'est toujours, d'une certaine manière, le sacré.

Il n'en reste pas moins que le symbole est un moyen de communication fort coûteux et fort peu certain ; qu'en ce sens, il ne répond pas aux exigences de notre civilisation technique.

A vrai dire, l'information que transmet le symbole est faible, et surtout très incertaine. On pense à l'énigme du sphynx, qui après tout n'est qu'un cas limite du symbole ; le sphynx ne cherche pas à informer Œdipe, mais à le dérouter : tu ne peux pas savoir de quoi je parle ! Et la réponse d'Œdipe n'est pas un simple décodage, un *out-put* symétrique à l'*in-put* du sphynx ; elle est une victoire sur l'ignorance et sur la mort. Cet exemple nous suggère que l'enjeu du symbole ne ressortit pas à la simple information.

Sa fonction communicative n'est pas de l'ordre du référentiel, elle est, selon le classement de Jakobson, « expressive », ou « émo-

tive », puisque par lui c'est la société qui s'exprime elle-même tout en excluant ce qui n'est pas elle ; d'où le côté secret, ou mystérieux de bien des symboles. C'est pourquoi aussi le symbole n'est pas de l'ordre du concept, mais du sentiment, de la participation ; par lui, on communique moins qu'on ne communie¹.

On comprend alors qu'une éducation moderne, soucieuse de rationalité et d'efficacité, se débarrasse des symboles, se contentant — comme on le voit avec les « objectifs », les QCM, les didacticiels — de signes artificiels, monosémiques, fonctionnels. D'ailleurs, aucun ordinateur ne pourra prendre en compte le foulard du pionnier, ni le sens complexe de la statue d'Auguste, ni l'émotion de Noël. Bonjour technique, adieu symbole ! Et pourtant, quand tout est dit, on se rend compte qu'on a peut-être omis l'essentiel.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

	<i>Motivé</i>	<i>Cultu- rel</i>	<i>Pres- criptif (en soi)</i>	<i>Signi- fiant</i>	<i>Affectif (en soi)</i>
Image	+	+	—	—	+
Indice	+	—	—	+	—
Signal	—	+	+	+	—
Signe linguistique	—	+	—	+	—
Symbole	+	+	+	+	+

NB. — Pour nous, l'image est à part, car elle n'est pas en soi un signe, alors que les quatre autres termes désignent des espèces du genre « signe ». Quand une image est signifiante, c'est qu'elle est en même temps signe (hiéroglyphe), signal ou symbole.

Les symboles complexes

Cette relation du symbole avec le sacré, on la voit mieux encore dans les symboles complexes, qui sont non seulement les mythes au sens propre, mais les contes, les fables, les récits fondateurs, comme Jeanne d'Arc ou Valmy. Ce qu'ils montrent,

1. Sur les symboles comme expression du sacré, voir les analyses de J.-J. Wunenburger dans *Le sacré*.

c'est un complexe de valeurs, parfois un conflit de valeurs, comme Antigone contre Créon. Mais c'est toujours de valeurs qu'ils nous parlent et, du fait qu'ils participent à ce qu'ils disent, ils sont eux-mêmes sacrés. Ce qu'ils disent, on ne peut le dire sans eux ; il est possible de les interpréter, non de les paraphraser.

Le symbole et l'allégorie

Voilà ce qui justifie la distinction, chère aux romantiques allemands, entre le symbole et l'allégorie, distinction qu'Alain résume clairement en disant : « Le symbole est au sentiment ce que l'allégorie est à la raison. »

L'allégorie repose sur l'analogie entre l'idée abstraite et le récit concret créé pour l'illustrer : « Pierre qui roule n'accumule pas mousse » ; l'homme qui voyage sans cesse a le même rapport avec les biens domestiques — argent, amitié, famille — que la pierre qui roule avec la mousse, un rapport d'exclusion. Que l'allégorie soit proverbe, fable, parabole ou tableau, la ressemblance des rapports y est claire et univoque.

Dans le symbole, le récit a d'abord une valeur intrinsèque, en ce sens qu'il n'a pas été créé au départ pour symboliser. Il peut d'ailleurs s'agir d'un événement réel, comme la prise de la Bastille, où Kant et Sartre à sa suite ont vu un grand symbole qui n'existait sans doute pas dans la tête des acteurs. Le symbole signifie bien quelque chose, mais sans qu'on puisse dire tout à fait quoi, jamais :

Il est le *chiffre* d'un mystère, le seul moyen de dire ce qui ne peut être appréhendé autrement ; il n'est jamais *expliqué* une fois pour toutes, mais toujours à déchiffrer de nouveau, de même qu'une partition musicale n'est jamais déchiffrée une fois pour toutes, mais appelle une exécution toujours nouvelle. (Henry Corbin, *in* Chevalier-Gheerbrant, p. XIV)

De plus, ce qu'on a dit du symbole simple s'applique au complexe. Etant affectif, il participe à ce qu'il symbolise ; la prise de la Bastille ne fait pas que « signifier » l'avènement de la liberté et de la fraternité, elle est elle-même liberté et fraternité, encore que de façon bien confuse et discutable. En tout cas, que le récit soit réel ou légendaire, il est tellement imprégné des

valeurs qu'il met en scène qu'il est blasphématoire de le changer.

Enfin, à l'encontre de l'allégorie, le symbole est foncièrement polysémique. Revenons au propos d'Alain sur Noël. Il y voit la fête de l'homme, qui, à l'encontre des animaux, chante le printemps sans en attendre les signes, au plus noir de l'hiver. La fête de la mère, l'humble paysanne à qui rendent hommage les bêtes, les bergers, les anges et les mages. La fête de la charité, qui n'attend pas les promesses et les preuves pour agir et pour aimer. La fête de l'enfant, nu, désarmé, inutile, et qui passe avant tout le reste, les intérêts, les richesses, les pouvoirs, parce que sans lui l'homme ne serait que ce qu'il est. La fête de l'esprit, au-delà de tous les pouvoirs, y compris celui des savoirs. Sans doute un chrétien y verra encore autre chose. En tout cas, Alain, sans être chrétien, rend hommage à cette religion d'avoir pris comme symbole de son dieu un enfant sans aucun pouvoir ni savoir : « l'enfant dieu ».

L'opposition entre le symbole et l'allégorie ne doit pas pourtant être forcée. Le symbole complexe a, comme l'allégorie, une structure analogique, même si on peut lui trouver plusieurs analogies. Inversement, l'allégorie devient symbole dès qu'elle est polysémique ; ainsi « Pierre qui roule » en Ecosse signifie la pierre qui se décrasse, se nettoie, et glorifie donc les voyages. Surtout, l'allégorie devient symbole quand son contenu même a une valeur, quand elle est, en tant que récit ou peinture, une œuvre d'art. Ainsi la Caverne, l'Enfant prodigue...

Un exemple : Christophe

Christophe, nous dit *La légende dorée*, était un homme gigantesque, d'une force redoutable, qui s'était mis en tête de trouver « le plus grand prince du monde ». Il échoue avec un roi, ensuite avec le diable lui-même, car l'un et l'autre semblent redouter le Christ, donc un prince plus grand qu'eux. Finalement, sous les conseils d'un ermite, il s'installe près d'un fleuve et se fait passeur bienveillant. Un jour :

Il entendit la voix d'un petit enfant qui l'appelait en disant : « Christophe, sors et passe-moi. » Christophe sortit, mais ne trouva personne. Rentré chez soi, il entendit la même voix qui l'appelait.

Il courut dehors de nouveau et ne trouva personne. Une troisième fois il fut appelé comme auparavant, sortit et trouva sur la rive du fleuve un enfant qui le pria instamment de le passer. Christophe leva donc l'enfant sur ses épaules, prit son bâton et entra dans le fleuve pour le traverser. Et voici que l'eau du fleuve se gonflait peu à peu, l'enfant lui pesait comme une masse de plomb ; il avançait, et l'eau gonflait toujours, l'enfant écrasait de plus en plus les épaules de Christophe d'un poids intolérable, de sorte que celui-ci se trouvait dans de grandes angoisses et craignait de périr. Il échappa à grand-peine. Quand il eut franchi la rivière, il déposa l'enfant sur la rive et lui dit : « Enfant, tu m'as exposé à un grand danger, et tu m'as tant pesé que si j'avais eu le monde entier sur moi, je ne sais si j'aurais eu plus lourd à porter. » L'enfant lui répondit : « Ne t'en étonne pas, Christophe, tu n'as pas eu seulement tout le monde sur toi, mais tu as porté sur tes épaules celui qui a créé le monde : car je suis le Christ ton roi, auquel tu as en cela rendu service ; et pour te prouver que je te dis la vérité, quand tu sera repassé, enfonce ton bâton en terre vis-à-vis ta petite maison, et le matin tu verras qu'il a porté fleur et fruit. » A l'instant il disparut. En arrivant, Christophe ficha donc son bâton en terre, et quand il se leva le matin, il trouva que sa perche avait poussé des feuilles et des dattes. (Garnier-Flammarion, t. II, p. 9)

Ce récit célèbre, qui a inspiré bien des artistes, depuis Konrad Witz jusqu'à Michel Tournier, est susceptible de bien des interprétations. Jacques de Voragine, l'auteur de *La légende dorée*, le prend comme un récit historique, tout en attachant un sens symbolique au nom du saint : *Christophoros*, porte-Christ : il porta le Christ, précise-t-il, non seulement sur son dos, mais dans son corps, dans son cœur et dans sa bouche (par la confession).

A mon avis, la beauté de cette légende lui confère une valeur symbolique qui va bien au-delà de l'intention de celui qui la rapporte ; une valeur qui dépasse de loin l'hagiographie.

Comme la plupart des symboles, sinon tous, le récit présente des aspects insolites, déconcertants. Premier paradoxe : Christophe, qui cherche le plus grand prince du monde, ne trouve qu'un petit enfant. Deuxième paradoxe : l'enfant a besoin de lui : « Passe-moi ! », marque non de puissance mais d'impuissance. Troisième paradoxe : aux deux premiers appels, Christophe sort, mais ne trouve personne ; pourquoi ? Quatrième paradoxe : l'enfant écrase de plus en plus Christophe et le met

en danger de mort. Cinquième paradoxe : le miracle du bâton qui fleurit n'a aucun rapport avec les efforts de Christophe ; il surgit après eux, non à cause d'eux.

On peut certes faire une lecture chrétienne de la légende ; elle montre que le pouvoir divin, de « celui qui a créé le monde », est d'un autre ordre que tous les pouvoirs du monde, surnaturel. Mais on peut aussi en faire une lecture laïque.

Christophe cherchait « le plus grand prince du monde » ; qu'était pour lui la grandeur ? Le fait de n'avoir rien à craindre ni à désirer. Or, il rencontre un petit enfant qui a tout à craindre et ne fait que demander. Il entend même l'appel avant de découvrir l'enfant... mais n'est-ce pas le cas de tout enfant, qui appelle avant d'être quelqu'un, qui demande avant même de naître ? Ensuite, ce qui devait être un jeu pour ce colosse s'avère être une épreuve de plus en plus lourde, qui le met en danger de mort ; il me semble que c'est de l'éducation qu'on parle ici.

« Tu n'as pas eu seulement le monde sur toi. » Le poids du monde peut nous écraser et ne cesse en fait de nous écraser, mais « le monde n'en sait rien », disait Pascal. Le monde n'est jamais que l'ensemble des choses, que ce qui est. L'enfant est d'un autre ordre, d'un autre « poids » ; il est celui qui devient, et qui demande d'entrée de jeu et sans cesse qu'on l'aide à devenir. Cet appel est inéluctable ; une société qui renoncerait à y répondre, à nourrir, à élever ses enfants, à les porter pour qu'ils grandissent, se condamnerait à mort. Laissez les hommes à eux-mêmes, ils se battront et s'ils le peuvent se disperseront, chacun pour soi. Mais l'appel de l'enfant ne les laisse pas à eux-mêmes, il les contraint à s'unir, à prévoir, à modifier le monde pour accueillir celui qui vient. « Tu as porté sur tes épaules celui qui a créé le monde... » Le monde des hommes en tout cas, car sans l'enfant qu'il faut porter sur ses épaules, il n'y aurait pas de monde humain.

Enfin, le miracle, le signe. Le bâton, qui se transforme en branche fleurie. Le bâton, symbole de l'appui pour le marcheur, le pèlerin, le passeur. Mais aussi, tourné vers le haut, symbole du pouvoir, du pouvoir de celui qui règne, qui guide, qui châtie, qui enseigne. On aurait pu passer de l'un à l'autre, récompenser Christophe de ses peines en faisant de son bâton de passeur un bâton de guide ou une baguette de professeur... Eh bien, non ; la récompense est sans rapport avec l'acte ; le bâton, instrument

inerte par excellence, devient une branche vivante couverte de feuilles et de fruits. Non, Christophe n'a rien obtenu en échange de ses peines ; chacune a été suivie d'une peine plus lourde et plus angoissante. Quant au résultat : totalement imprévisible et non programmable, le bâton qui fleurit et fructifie. Les efforts de celui qui porte l'enfant, il ne peut pas prévoir, encore moins programmer, leur issue ; sinon, ce ne serait plus un enfant qu'il porterait, mais une machine. Et si son bâton fleurit, si ses efforts ont porté des fruits, c'est par un procès mystérieux qu'aucune technique, même pédagogique, qu'aucune science, même de l'éducation, ne pourra jamais tout à fait maîtriser ni comprendre.

Pour moi, saint Christophe est le symbole de l'éducateur.

Peut-on se passer de symboles ?

En fait, tout symbole est lié à l'éducation. En tant que fait social, il est un objectif éducatif ; en tant que mode d'expression, il est un moyen d'éduquer.

Et pourtant, tel que nous l'avons défini, le symbole apparaît bien étranger à notre culture moderne, réaliste, critique, pragmatiste. Il suffit d'ailleurs, pour s'en convaincre, de voir à quoi s'oppose l'adjectif « symbolique » ; il s'oppose à réel (cf. « un salaire symbolique »), à rationnel, à efficace. D'ailleurs, les traits que nous avons reconnus au symbole le rattachent à la culture orale, à une mentalité de type mystique, sinon totémique. Alors, faut-il s'en passer, comme d'un antique bibelot, superbe mais trop encombrant ? Mais une culture, si moderne soit-elle, peut-elle se passer de symboles ?

Ni rationnel ni efficace

Partons d'un exemple simple : un « symbole » mathématique (je rappelle que cela n'a rien à voir avec les symboles que nous étudions) comme le signe *égale*. Ce signe n'a qu'un signifié, et toujours le même, à savoir l'identité numérique. Sur le plan du signifiant, il n'a pas de concurrent, car tout autre signe vou-

dra dire autre chose. Enfin, il s'insère dans un système : = ou $\neq$; $\neq$: < ou > , etc. On le retrouve donc dans un nombre indéfini d'opérations précises.

Soit maintenant le mot « égale ». C'est encore un signe, mais en langue naturelle. Il est déjà beaucoup moins clair. Il peut être ambigu : adjectif féminin, ou verbe à la troisième personne ? Surtout, il est polysémique, susceptible de paraphrases différentes ; « égale » peut signifier l'identité numérique, mais aussi l'identité éthico-juridique (« tous égaux devant la loi »), ou encore l'indifférence (« ça m'est égal »). Cette indécision quant à la dénotation s'accompagne d'une riche connotation, positive ou négative.

Soit maintenant le symbole bien connu de la justice, une femme aux yeux bandés, qui suggère que la justice ne fait acception de personne, qu'elle entend tout et ne voit rien. Il va de soi que le symbole est difficile à reproduire ; tout le monde n'est pas dessinateur. Et surtout, difficile à interpréter ; une femme aux yeux bandés, ce peut être aussi l'erreur, l'aveuglement, le fanatisme. Bref, un instrument de communication peu rentable ! Pourquoi ?

A l'inverse du signe et du signal, le symbole n'est *pas codé*, pas inséré dans un code, c'est-à-dire dans un système fixe de correspondances. Toute chose peut être le symbole d'une autre, sans qu'aucune soit prédestinée à l'être. Il y a certes des couples de symboles, voire des groupes de symboles (les couleurs, les fleurs), non des systèmes de symboles.

Parce qu'il n'est pas pris dans un code, le symbole est en général *polysémique* ; son sens varie selon les circonstances, plus encore selon les époques. A Ostie, on peut voir une maison dont la mosaïque représente trois poissons et un vase ; est-ce l'enseigne d'un marchand de poissons ? Plus vraisemblablement l'emblème d'une maison chrétienne. Le poisson servait de symbole pour le Christ par acrostiche (ICHTHYS) ; mais il évoquait également la cène, Jonas, le déluge, la pêche miraculeuse, symbole elle-même de la pêche des hommes. La faucille, symbole tantôt solaire, tantôt lunaire, signifie la mort ou la fécondité (moisson). Le serpent, symbole du mal, l'est aussi de la sagesse, de la vie (caducée), de l'éternité (quand il se mord la queue). Bref, la « clarté » du symbole serait plutôt celle de la devinette ou du rébus !

Polysémique dans sa signification, le symbole est en lui-même

plastique. Le cercle, symbole du monde divin, est auréole autour de la tête des saints, mais il devient mandorle (forme d'amande) autour de leur corps. Le serpent n'a pas le même symbolisme selon qu'il est vertical, horizontal, enroulé, ondulé, circulaire. C'est dire combien les dictionnaires de symboles sont déroutants !

Le symbole est *synchrétique*, en ce sens qu'il n'est pas décomposable en éléments qu'on retrouverait avec la même valeur dans d'autres symboles, comme les phonèmes dans d'autres mots, l'exposant devant d'autres signes algébriques. Dans notre exemple, l'horizontal et le vertical, le droit et le courbe sont inséparables du serpent et ne se retrouvent pas ailleurs avec le même sens.

Finalement, le symbole est *ouvert* ; il signifie toujours quelque chose sans qu'on sache jamais tout à fait quoi. Il comporte plusieurs interprétations, sans perdre pour autant sa constance ni son unité. Prenons l'exemple de la coupe renversée. D'après Chevalier-Gheerbrandt (p. xvi), elle symbolise le ciel ; c'est-à-dire bien des choses différentes : la sécurité, la protection, la demeure d'êtres supérieurs d'où descend la prospérité, ou encore la sagesse. Elle se matérialise de façons très diverses : dans les coupoles des églises et des mosquées, dans certaines tentes nomades, sur les mosaïques et les icônes. Mais quoi qu'il en soit, « le rapport symbolique demeure constant entre les deux termes : coupe et ciel ».

La politesse

Partons de tout un groupe de symboles qui tournent le dos à la précision et à l'efficacité, dont la valeur d'information est quasi nulle et dont pourtant nous ne pouvons faire l'économie. Il s'agit de la politesse. N'oublions pas que l'« éducation » a été longtemps synonyme de politesse, au sens large de savoir-vivre ; qu'un homme « bien élevé » est un homme poli, capable de se conduire en société sans choquer, heurter, scandaliser mal à propos, c'est-à-dire en ne le voulant pas.

Bien sûr, l'éducation ne se réduit pas à la politesse, et il y a bien des gens qui sont « trop polis pour être honnêtes ». Que reproche-t-on à la politesse ?

D'abord, d'être irrationnelle. Pourquoi s'imposer telle coutume, telle règle de conduite, alors que d'autres milieux, d'autres

peuples en ont de toutes différentes ? En réalité, ces règles aveugles de la bienséance sont celles que l'enfant apprend d'abord : lave-toi les mains avant de manger, dis « s'il te plaît », laisse passer les grandes personnes... Pourquoi ? « Parce que c'est comme ça ! » Il n'y a pas d'autre réponse, ou, s'il y en a une, l'enfant est de toute façon trop petit pour la comprendre. Comme on l'a vu avec Piaget, c'est toute la morale que l'enfant apprend ainsi, comme un arsenal de règles aveugles et sacrées qu'il ne comprendra que beaucoup plus tard. Ajoutons que l'enfant apprend ainsi sa propre langue, par imitation et correction ; d'ailleurs, dans les deux cas, la faute (celle de langage et celle de politesse) est dite « incorrection ». Mais telle est la loi ; « pource que nous avons été enfant avant d'être homme » (Descartes) il faut apprendre avant de comprendre, et la raison vient toujours après coup.

Autre grief : la politesse est hypocrite ; elle impose de se masquer, d'afficher des sentiments non vécus, de faire semblant de s'intéresser à des propos ennuyeux, d'admirer, d'être heureux en faisant semblant d'y croire.

La politesse, c'est l'ensemble des gestes, des paroles, des coutumes alimentaires, vestimentaires et autres, qui sont perçues immédiatement comme symbole dans une culture donnée. Symboles de quoi ? De ce qui empêche cette culture de sombrer dans la violence. Pour lire ces symboles, il faut écarter tout problème de vérité. « Comment allez-vous ? », « J'ai l'honneur... », « Enchanté » : ces expressions n'informent sur rien, pas plus que le geste de se découvrir, de tendre la main, que le fait de s'habiller autrement à des funérailles qu'à une partie de plage. Les symboles de la politesse ne signifient qu'une chose : la volonté de ne pas être impoli... C'est peu, et c'est pourtant essentiel, car on annonce ainsi qu'on ne veut pas laisser la violence s'instaurer, qu'on entend désarmer devant l'autre, qu'on accepte — jusqu'à plus ample informé — de faire société, comme dit Alain. « Trop poli pour... » ; mais on connaît aussi des spontanéités brutales, des sincérités qui ne sont que du débraillé, des franchises qui tournent à la cruauté. On est parfois trop poli... Impoli, on l'est toujours trop.

Enfin, on reproche à la politesse d'être inutile. Allons plus loin : elle est coûteuse ; dans une lettre, par exemple, elle gaspille du temps et de la place ; elle impose un certain inconfort alimentaire ou vestimentaire ; elle gêne l'efficacité, le rende-

ment, ne servant strictement à rien sinon à... être poli. Mais c'est le prix à payer pour la paix ; on s'impose un effort — un sacrifice — qui symbolise la volonté de non-violence, de reconnaissance de l'autre. D'ailleurs, si la politesse est coûteuse, l'impolitesse, à long terme, l'est bien plus. Non pas l'impolitesse voulue, mais l'impolitesse réelle, celle du malappris, du mufle, bref de celui qui ignore qu'il est impoli et signifie la violence alors même qu'il ne la voulait pas.

Un exemple de ce manque d'« éducation ». Dans son livre admirable, *Do Kamo*, Maurice Leenhardt rapporte que les chefs canaques de Nouvelle-Calédonie, reçus en audience par le gouverneur français, s'assirent aussitôt par terre devant lui. Le Français s'emporta contre cette « insolence », ignorant que le geste signifiait tout au contraire la soumission polie : s'asseoir pour se faire plus petit. Être éduqué, c'est comprendre les symboles de son milieu, ou, ce qui représente une tout autre difficulté, ceux du milieu où l'on pénètre.

Ce qui nous montre d'ailleurs que la politesse a des niveaux. En nous inspirant d'un texte de Bergson¹, nous en distinguerons trois principaux. D'abord, la *politesse des manières* ; elle est ce faisceau d'habitudes qui permet de savoir se conduire sans hésitation et sans problème dans son propre milieu. Ensuite la *politesse de l'esprit*, elle consiste à s'adapter à d'autres milieux que celui dont on a l'habitude, à se mettre à la place d'étrangers, d'inconnus, finalement de n'importe qui ; c'est cette politesse qui a manqué à notre gouverneur colonial. Enfin, la *politesse du cœur*, qui consiste à sentir ce qui désespère secrètement un être, ce qu'il a en lui de plus vulnérable, et à lui faire alors l'éloge qui peut seul lui rendre confiance en soi.

La politesse s'éduque-t-elle ? Celle des manières, oui ; elle est même indiscernable du reste de l'éducation infantine. Pour les niveaux supérieurs, c'est moins sûr.

La politesse ainsi entendue réclame le concours de l'esprit et du cœur ; c'est dire qu'elle ne s'enseigne guère.

C'est ce que conclut Bergson. Mais il tempère son pessimisme en ajoutant qu'une forme d'éducation peut y prédisposer, celle

1. Henri Bergson, De la politesse, in *La politesse*, revue *Autrement*, série Morales, n° 2, 1991.

des études désintéressées, qui forment l'esprit et (peut-être) le cœur.

Quel que soit son niveau, la politesse a valeur de symbole, et ce qu'elle symbolise, c'est la réalité du social.

La politesse moderne, distincte de l'urbanité, de la courtoisie, est d'essence démocratique : « Au fond de la vraie politesse, vous trouverez un sentiment qui est l'amour de l'égalité » (Bergson, p. 152). Être poli envers quelqu'un, c'est le traiter comme son égal. Certes, ce n'est bien souvent qu'en apparence. Mais toutes les vertus, toutes les valeurs peuvent n'être « qu'en apparence ». Et la politesse, elle, au moins, le sait.

L'honneur

L'honneur n'est pas moins symbolique que la politesse ; en fait, il est symbole et il n'est que symbole. Et, tout comme la politesse, mais à un degré bien plus tragique, il est ambigu ; du moins pour la conscience moderne. Alors que, dans d'autres cultures, l'honneur est une évidence première — pensons au chevalier médiéval, au héros cornélien —, il nous apparaît à nous autres, imbus d'individualisme et de rationalisme, comme obscur et déconcertant. En nous inspirant des cinq définitions que lui donne le GDEL, nous en montrerons les ambiguïtés.

Première ambiguïté : l'honneur concerne à la fois le faire et l'être. On « fait honneur à », on « honore quelque chose ou quelqu'un ». Mais l'honneur existe pourtant avant toute action susceptible de le perdre ou de le sauver ; quoi qu'on fasse pour ou contre lui, il était déjà là. D'ailleurs, si l'on peut — et doit — défendre son honneur, on ne peut le conquérir ; on ne peut que le perdre.

Seconde ambiguïté : l'honneur concerne à la fois l'être et l'apparaître. Il tient à notre « conduite », mais aussi à notre « réputation », à l'« estime qu'on a de soi », mais aussi à « celle qu'on nous porte ». Quand on perd son honneur, est-ce aux yeux des autres ou à ses propres yeux ? La réponse n'est écrite nulle part.

Troisième ambiguïté : l'honneur est ce qu'il y a de plus volontaire tout en étant, bien souvent, involontaire ! Il est « l'estime qu'on porte au mérite » — celui du courage, de l'honnêteté, de la fidélité —, mais il est aussi l'estime accordée au

talent, à la virilité, voire au rang social, bref à des valeurs reçues, non conquises. Dans bien des cultures, dans la nôtre encore parfois, si une femme trompe son mari, c'est lui qui est « déshonoré », même et surtout quand il ignore son infortune. Les sentiments qui découlent de l'honneur, la honte et la fierté, manifestent cette ambiguïté ; ils portent tantôt sur ce qu'on a fait soi-même, tantôt sur ce qu'on a subi sans y être pour rien ; on a honte de sa lâcheté, mais aussi de sa nudité, de sa laideur.

Quatrième ambiguïté, qui éclaire un peu les autres : l'honneur est à la fois ce qu'il y a de plus individuel tout en étant fondamentalement collectif. L'honneur d'un homme est ce qu'il craint le plus de perdre, plus au fond que sa propre vie ; et pourtant il le concerne en tant que membre, et surtout que représentant d'un groupe spécifique. A travers lui, ses actes honorent ou déshonorent sa famille, sa corporation, sa caste, sa patrie, son parti. L'honneur de Rodrigue, c'est de ne pas laisser son père invengé ; mais c'est aussi de (se) prouver qu'il ne cède pas à l'appel de l'amour, bien au-delà de tout lien familial.

Cinquième ambiguïté : l'honneur est à la fois vertu et passion ; ou mieux, la plus généreuse et la plus dangereuse des passions. Il est follement désintéressé, puisqu'on est prêt à tout lui sacrifier : tout, c'est-à-dire ses intérêts, ses plaisirs, sa vie, mais aussi sa raison, sa sagesse, son respect d'autrui. Alain a bien décrit le rôle de l'honneur dans les guerres, qui, au-delà de tout égoïsme, mais aussi de toute justice, pousse les hommes par millions à mourir, et à tuer. Dans un tout autre registre, rappelons l'honneur bourgeois du commerçant de Balzac, César Birotteau, qui voit dans la faillite la honte par excellence, mais qui n'a aucun scrupule à vendre une lotion capillaire dont il sait qu'elle ne sert à rien.

On peut penser qu'une valeur aussi peu rationnelle n'a plus rien à voir avec notre modernité, et que l'éducation n'en a que faire. Symptomatique : l'*Encyclopaedia Universalis*, dans sa première édition en vingt volumes (plus les six de supplément), lui consacre en tout et pour tout... deux mots de renvoi, à « chevalerie » et à « féodalité ». Comme si l'honneur ne concernait que les hommes du Moyen Âge ! Et pourtant, les insultes et les « bras d'honneur » des chauffeurs du dimanche, les vendettas entre bandes de jeunes, les bagarres parfois sanglantes sur les gradins des stades, les scandales politiques, les tensions reli-

gieuses et nationales de toute sorte, les guerres enfin montrent que l'honneur reste bien vivace, surtout chez les jeunes.

Rappelons que l'honneur, dans notre hiérarchie, n'est qu'une valeur de troisième rang, liée au « collectif ». Il est une valeur sociale avant d'être une valeur humaine : on a son honneur de médecin, de soldat, de Français ; on a sa dignité d'homme. N'étant pas universel, il n'est pas en soi une valeur morale. Toutefois, le déshonneur, lui, est bien universel : il est toujours et partout le signe d'une trahison, d'une défaite de l'homme qui se trahit en trahissant son groupe, d'une capitulation de la volonté devant les forces qu'elle était censée dominer, comme le plaisir ou l'intérêt. En témoigne le sinistre slogan des années quatre-vingt : *Besser rot als tot*, plutôt rouge que mort, où « rouge » ne signifie plus, comme auparavant, révolutionnaire, mais vaincu, résigné à la servitude, à la délation, au mensonge institué, à la honte. Citons ces lignes de V. Havel :

L'absence de héros qui sachent pourquoi ils meurent est le premier pas vers les monceaux de cadavres de ceux qui seront abattus comme du bétail. Ce slogan « plutôt rouge que mort » m'effraie comme une expression de renoncement de l'homme occidental au sens de la vie. Sans l'horizon du sacrifice suprême, tout sacrifice perd son sens, rien ne vaut rien. (*Essais politiques*, Calmann-Lévy, 1989 ; cité par Marie Gautheron, in *L'honneur, Autrement*, 1991, p. 15)

Écarter l'honneur de l'éducation ? Pourtant, cette force redoutable peut servir à « élever » et même à « instruire » : n'as-tu pas honte de tes lâchetés, de tes abandons ? N'es-tu pas fier des tiens et de toi ? Le tout est de passer de l'honneur du groupe à l'honneur de l'homme. Au lieu de quoi, nos éducateurs ne voient plus que des valeurs utilitaires, ou au contraire visent trop haut en prônant d'entrée de jeu des valeurs humaines : la raison, l'esprit critique, les droits de l'homme, qui restent abstraites. En écartant l'honneur de l'éducation, on ne le supprime pas, ce qui reviendrait à supprimer l'homme ; mais on le laisse sauvage, et l'homme avec lui.

Instruction, intégration, argumentation, réflexion

Ces exemples laissent entendre que les relations sociales sont éminemment symboliques, et que les symboles doivent être appris. Mais, une fois appris, ils sont de pures habitudes, et leur signification n'apparaît que lorsqu'ils sont transgressés.

Mais il est d'autres symboles que les « usages ». Je pense à tout le symbolisme verbal ou plastique, celui qu'on trouve dans les textes littéraires et dans les arts. Par exemple, pour comprendre un proverbe ou une fable, il faut connaître le bestiaire symbolique ; cette connaissance est purement sociale, en ce qu'elle n'apporte aucune information sur la psychologie animale, qu'elle permet seulement de désigner des types sociaux : le lion, le loup, le chacal, l'agneau, la colombe, etc. Mais, à ce titre, elle est indispensable. Et pourtant, même symboliques, ces animaux sont bien ambigus ; le renard des fables est tantôt rusé, tantôt dupe : « mal content de son stratagème », « honteux comme un renard qu'une poule aurait pris ». Certes, mais c'est aussi le cas dans la vie sociale, où l'on rencontre, Dieu merci, des trompeurs trompés, des arroseurs arrosés. Si le symbole instruit, c'est justement par sa polysémie ; il transmet une logique de la complexité, qui est celle des relations humaines.

Maintenant, outre sa valeur instructive, le symbole est aussi un facteur d'union, et je précise : à un niveau culturel bien plus élevé que celui des usages. Il fournit en effet des repères socio-affectifs — une fête, un héros mythique, une date marquante, un personnage historique — qui rendent la communication possible, alors qu'elle se trouve compromise là où manquent les symboles, ou encore là où ils ne sont pas compris. Pour traduire un texte, il faut connaître non seulement sa langue d'origine, mais les symboles de la culture d'où il émane. Bref, le symbole joue un rôle d'intégration.

Il a encore un autre rôle, proprement rhétorique, d'argument. En effet, celui qui veut convaincre doit se servir des symboles de son auditoire, autrement dit les signes par lesquels s'expriment ses valeurs fondamentales. A partir de là, l'orateur a le choix. Ou bien il transgresse délibérément ces symboles en espérant changer ainsi l'opinion de son auditoire ; si, par exemple, ce dernier se reconnaît dans un « chef » (leader, président, pape...), l'orateur montrera, en s'appuyant sur des exemples, que le chef peut se tromper. Ou bien, il admet délibérément les symboles de l'auditoire, quitte à le faire évoluer ensuite ; il dira par exemple : « Le Chef a toujours raison ; mais ce n'est pas ce qu'il a voulu dire, vous l'avez mal compris. » La première méthode risque d'être inefficace, la seconde complice. En tout

cas, quoi qu'on fasse, il est primordial de savoir quels sont les symboles que l'on respecte et quels sont ceux que l'on transgresse.

Enfin, le symbole a une fonction que je nommerai réflexive. Le symbole donne à penser ; il faut donc saisir ce don et penser le symbole, c'est-à-dire respecter ce qu'il a d'irremplaçable tout en dépassant ce qu'il a d'obscur, de limité et parfois d'irrationnel. En fait, tous les symboles ne sont pas également valables, c'est-à-dire acceptables pour une éducation qui se veut humaine. Le raciste, par exemple, n'a que trop tendance à faire de traits physiques des symboles moraux : de ruse, de bassesse, de bêtise, d'impureté... Que dire au raciste, en admettant qu'on puisse lui dire quelque chose ?

Peut-être lui montrer simplement qu'il s'agit de symboles et non, comme il le croit naïvement, d'indices. Lui montrer que la « race » n'est pas naturelle mais culturelle, qu'elle n'est pas en soi, mais pour nous. Libre à vous de penser que les cheveux crépus signifient la ruse, ou au contraire l'infériorité mentale, ou les deux... Mais comprenez qu'il s'agit là, non pas d'indices objectifs, mais de simples symboles, qui, n'étant pas signes en soi, n'ont pas à l'être pour moi.

Qu'est-ce qu'un symbole « valable » ? Je pense : celui qui peut faire l'objet d'une réflexion universelle, celui qui garde sa force émotive après qu'on l'a soumis à l'épreuve de la critique, celui qu'on peut comprendre, admirer, aimer au-delà de la culture d'où il émane. L'interprétation de la Nativité par Alain, qui n'était pas chrétien, consiste précisément à en tirer un message universel. Elle est un grand exemple de ce que peut être une éducation par le symbole : passer des valeurs sociales aux valeurs humaines.

***Une éducation sans symboles
face à des symboles sans éducation***

Cette éducation, la nôtre semble parfois lui tourner le dos.

Je rappelle que le symbole, avec sa polysémie, sa plasticité, son syncrétisme, a des fonctions éducatives multiples. Il joue d'abord, avec la politesse et l'honneur, un rôle d'acculturation. A un niveau supérieur, au-delà des automatismes, il a une fonc-

tion d'instruction, d'intégration, d'argumentation, de réflexion, et une éducation humaniste peut en tirer le plus grand parti.

La nôtre a pris, semble-t-il, le parti contraire. De plus en plus, elle se borne aux objets concrets et aux signes abstraits, dans un souci de précision et d'efficacité. Comment nos « techniques pédagogiques » pourraient-elles transmettre le sens ambigu d'un proverbe ou d'une fable, ambiguïté si riche en sagesse humaine ? Ou encore la complexité d'un personnage littéraire, les connotations multiples d'un texte ?

Sous prétexte de rationalité et d'efficacité, notre enseignement tend à évacuer les symboles, même dans les disciplines où ils sont essentiels. En littérature, on évite les textes littéraires, parce qu'« archaïques », « hors de la vie », en se privant par là même de leur richesse symbolique. On remplace l'étude des classiques par celle des journaux, celle des fables par des poésies fabriquées à l'usage des enfants, transparentes et puériles. De même la suppression des grandes dates historiques m'apparaît avant tout comme une destruction des symboles qui structurent une culture. Que perdons-nous avec le symbole ? L'expression d'un sentiment, un pouvoir de communion, une invite à penser.

Une éducation sans symboles ne supprime pas pour autant les symboles, ceux-ci étant inévitables, mais elle les abandonne à d'autres instances, et les laisse « inédiqués ». Ces symboles inédiqués sont de deux sortes.

D'abord, les symboles *chauds*, ceux que véhiculent le sport, la publicité, la politique, les bandes dessinées, les chansons, etc. C'est par eux que la jeunesse se repère, c'est en eux qu'elle communique. Mais l'inconvénient est double.

En premier lieu, ces symboles sont d'essence éphémère. Étant soumis à la surenchère de la nouveauté, ils changent tout le temps et, s'ils assurent une participation dans l'espace, ils abolissent celle de la durée. Une génération ne peut se retrouver dans les symboles de la suivante, à supposer qu'elle se retrouve encore dans les siens !

Ensuite, ces symboles chauds restent frustes, parce que personne n'est là pour les analyser, les penser. On me répondra qu'il arrive à des professeurs d'analyser les symboles d'une affiche, d'une BD, d'une chanson. Excellent exercice ; mais les symboles sont alors de purs objets, et leur analyse ne provoque

pas la participation qu'on attend du symbole ; elle tend plutôt à la détruire.

Une deuxième sorte : les symboles *occultés*. Oui, ceux qui fonctionnent dans les diverses formes d'occultisme, d'ésotérisme, de théosophies, de gnoses, etc. Ici, au lieu de voir dans le lien symbolique une fonction sociale, on va le mettre dans les choses et en faire une chose. Tel aliment n'est plus l'image de l'impureté, il est en lui-même impur. Le lien de sympathie n'est plus une apparence pour celui qui regarde les choses, il est une chose. L'icône n'est plus une image du sacré, elle n'est qu'une image sacrée, une idole. Non moins grave que l'idolâtrie religieuse, la scientifique ; ainsi le « fluide », de métaphore, devient réalité, « sorte d'énergie occulte, influence mystérieuse qui semble émaner de certaines personnes » (*Larousse*), ce qui coupe court à toutes les questions et apaise les angoisses. Le « est comme » de la métaphore est devenu le « est » tout court de la science. Une science qui n'est que mystification.

Bref, une éducation sans symboles face à des symboles sans éducation, voilà où tend notre culture si nous n'y prenons garde. Notre exposé se voulait mise en garde.

X. L'éducation et le sacré

Dans tous nos exemples de valeurs éducatives, à commencer par le cas exemplaire de la lecture, nous avons rencontré le sacré. Ou plutôt un certain lien indissoluble entre le rationnel, avec ses analyses et ses critiques, et le sacré, avec sa mémoire, ses symboles, son admiration. Ce lien fait l'essence de notre culture et de notre éducation. Mais qu'est-ce que le sacré ?

Si la valeur elle-même se définit par le sacrifice, est sacrée la valeur à laquelle on peut sacrifier toutes les autres, et qu'on ne pourrait elle-même sacrifier sans sacrilège. Cette définition, toute provisoire, pèche par intellectualisme ; l'homme qui fait l'expérience du sacré, depuis la vue d'un cadavre jusqu'à celle d'une épiphanie, depuis le tabou sexuel jusqu'à la fusion mystique, cet homme éprouve à la fois une terreur et une fascination dont aucune analyse ne peut rendre compte.

Remarquons aussi que le sacré ainsi défini est indépendant des religions. C'est inévitable. Car, s'il n'est pas de religion sans sacré, il y a du sacré hors de toute religion, chez les primitifs sans doute, mais aussi chez l'homme moderne agnostique ou athée ; n'y a-t-il pas pour lui des valeurs auxquelles il admet de tout sacrifier et qu'il ne voudrait à aucun prix profaner ? C'est donc que même les valeurs de l'homme moderne ont à voir avec le sacré.

La fin du sacré ?

C'est bien pourquoi il faut réfléchir sur le sacré dans l'éducation. Je sais qu'en employant ce terme je vais heurter bien des gens : les athées, les « laïques » ? Je ne le pense pas. Je crains

plutôt les théologiens, tous ceux qui, à la suite de R. Bultmann, veulent « démythifier » la Bible, qui, après Karl Barth, proclament que la foi en Jésus-Christ signifie la fin du sacré. Roger Mehl écrit ainsi :

Du moment que Dieu lui-même s'est fait homme, simple homme et non pas prêtre, et a appelé les hommes à le suivre, la frontière entre le sacré et le profane a été violée d'une façon définitive (...) Sa mort sur la croix met un terme à tous les sacrifices, qui représentent dans les religions le moyen privilégié d'établir une relation entre le profane et le sacré. (132)

Plus radical encore, Gabriel Vahanian proclame « la mort de Dieu », le dieu des religions qui n'est qu'une idole. Pour lui, la foi chrétienne est par essence « iconoclaste » ; le salut, cette idéologie individualiste, doit faire place au *novum* de l'utopie, et la foi doit résolument assumer la technique, par laquelle l'homme accomplit la mission pour laquelle il a été créé : dominer un monde totalement désacralisé, un monde qui n'est pas nature mais créature, et donc tout entier profane. La foi contre le sacré...

Si l'on prenait cette théologie tout à fait au sérieux, il n'y aurait plus d'éducation ; tout au plus une formation scientifique et technique. L'éducation consiste en effet à faire entrer l'individu dans un état qui n'était pas le sien, qu'il n'aurait jamais atteint de lui-même, et dont l'accès exige donc des sacrifices...

Maintenant, si j'en reviens au bel article de Roger Mehl, je constate que pour lui la venue de Jésus ne signifie pas la fin de tout sacré. S'il rejette le sacrifice expiatoire, il admet le sacrifice « de louange et d'obéissance ». S'il refuse qu'il y ait encore des temps et des lieux sacrés (comme « la ville sainte »), il reconnaît que le sacré est partout où s'instaure une relation fraternelle, là « où deux ou trois sont réunis en son nom » ; et que le sacré demeure comme catégorie éthique : « la sainteté » (p. 133), qui est le refus du péché. Il affirme enfin que Dieu reste séparé jusqu'au jour où « il sera tout en tous » ; alors, la distinction entre sacré et profane, que le Christ avait prophétiquement abolie, disparaîtra au point que l'opposition sainteté/impiété elle-même n'aura plus de sens. En attendant, dit Roger Mehl, « si l'Eglise annonce la fin du sacré, elle ne l'effectue pas » (p. 134).

La Bible elle-même, si elle annonce la « fin du sacré », en

fait l'objet d'une promesse, rien de plus. En proclamant la venue de la Nouvelle Jérusalem, l'Apocalypse précise :

Je n'y vis point de temple, car le Seigneur Dieu, maître de tout, est son temple. (XXI, 22)

Abolir ainsi la distinction du profane (la ville) et du sacré (le temple), c'est abolir aussi la nécessité de l'éducation :

Ils n'auront plus à instruire chacun son prochain, chacun son frère, en disant : « Connaissez le Seigneur ! », car tous me connaîtront, des plus petits jusqu'aux plus grands. (Jérémie, XXXI, 34 : c'est Dieu qui parle ici)

En attendant, il faut bien admettre le sacré. Et l'éducation.

Le Tout Autre et ses ambiguïtés

Le Tout Autre, c'est cette expression indoue qui permet à Rudolf Otto de caractériser le sacré, quelle que soit la forme qu'il prend selon les religions et les cultures. Qu'il s'agisse d'une apparition divine, d'un phénomène « exorbitant », comme la naissance ou la mort, d'un rêve déroutant ou d'un monument qu'on vénère, le sacré est toujours, en effet, perçu ou senti comme un mystère, à la fois terrifiant et fascinant, qui est totalement hors de nos prises et met en jeu notre vie et notre mort.

L'étymologie du mot sacré, dans différentes langues, conduit à la même conclusion. Alors que le profane est ce dont l'homme dispose à son gré, le sacré est ce qui est absolument *à part* : autre, séparé, retranché, inaccessible à notre bon plaisir. Le sacré est ce que l'homme ne peut consommer à sa guise, ce qu'il ne peut ni utiliser, ni toucher, ni voir, ni comprendre ; il est « ce dont on ne s'approche pas sans mourir » (Caillois, p. 19). Mais aussi qui nous permet de vivre : le Tout Autre.

Les deux grandes ambiguïtés

D'où la première ambiguïté du sacré. Source de vie et de mort, il apparaît comme une énergie infiniment féconde, mais aussi infiniment dangereuse. C'est pourquoi le sentiment du

sacré est par essence ambivalent : un mélange indissoluble de terreur et d'enthousiasme. C'est vrai pour le sacré fétichiste : « Celui qui, comme un papillon, tourne autour du lieu sacré finira par y tomber », dit un proverbe bédouin. C'est vrai pour le sacré mystique, qu'évoque la phrase de saint Augustin : *Et inhorresce et inardesco*, « horreur en moi, ardeur en moi » (*Confessions*, XI, 9, 1). C'est vrai enfin pour le sacré idéologique : le délire de Nuremberg et la terreur de la Gestapo, chez les mêmes hommes ; le même Staline, fascinant et terrifiant les mêmes hommes...

Un autre aspect de cette ambivalence est le rapport étrange entre le pur et l'impur. L'un et l'autre sont sacrés, l'un et l'autre exigent qu'on se purifie de leur contact par des rites semblables. Ainsi lit-on dans le Lévitique, XXII, 3 :

Quiconque s'approchera, souillé, des choses saintes, consacrées au Seigneur, sera retranché de (sa) présence.

La souillure, c'est le contact, même involontaire, avec le mal : la lèpre, le cadavre. Mais le contact avec les choses saintes produit le même danger ; toujours dans le Lévitique (VI, 20) :

Quiconque touche à la chair de la victime (du sacrifice) sera saint ; s'il en jaillit du sang sur un vêtement, tu le laveras dans un lieu saint.

A Rome, le criminel est *sacer* : on ne peut le toucher, même pour le tuer, pas plus qu'on ne peut toucher la vestale. L'impureté totale appartient comme la pureté totale au Tout Autre.

Une seconde ambigüité a été moins remarquée. Le sacré est bien ce dont l'homme dépend totalement ; et l'on affirme souvent que le sentiment que l'homme en éprouve est celui de son impuissance totale. Et pourtant, le sacré est aussi ce qui dépend des hommes. Le but des interdits, des tabous, est de préserver le sacré. Quant au sacré de transgression, que Roger Caillois oppose au sacré de respect et qui explose dans ces fêtes orgiaques où tous les tabous sont violés, où l'on consomme l'animal totem, pratique l'inceste et même le meurtre, ce sacré a pour fonction de restaurer ce qui est usé, de faire revivre la nature dans sa jeunesse première, de rappeler le printemps. Dans les deux cas, conservation et re-création, le sacré a besoin des hommes.

Sacrifice et sacrilège

Cette interdépendance de l'homme et du sacré, on la retrouve dans les deux signes qui, dans toute société humaine, attestent la présence du sacré, qui sont nécessaires et suffisants pour qu'on sache qu'il y a sacré.

D'abord le *sacrilège*. Ou, plus généralement, la profanation, qui, lorsqu'elle est verbale, se nomme blasphème. Le sacrilège est perçu comme la violence la plus grave, et sans doute comme le paradigme de toutes les violences ; ce qui nous scandalise avant tout dans le viol, la torture ou la dégradation de soi, n'est-ce pas l'attentat contre un certain sacré ?

Or, si le sacré est le Tout Autre, la profanation devrait être impossible. Mais le fait même qu'elle nous est interdite signifie que nous avons le terrifiant pouvoir de la commettre, de rendre profane le sacré ! La profanation, comme le dit G. Vahanian, est « l'impossible possibilité ».

Ensuite le *sacrifice*. Sacrifier, c'est l'inverse de profaner, c'est faire sacré, ou, dans l'expiation, refaire sacré. Le sacrifice atteste la même ambiguïté que le sacrilège ; depuis l'holocauste de la bête jusqu'au don spirituel de soi, il est ce qui fait, ou refait, ou maintient le sacré. Et pourtant, le Tout Autre ne devrait pas en avoir besoin ; nous verrons d'ailleurs que c'est bien là ce que Platon comme les prophètes de la Bible reprochent au sacrifice : de faire comme si la divinité dépendait des hommes.

René Girard pense lever ainsi l'ambiguïté. Pour lui, en effet, le sacrifice est bien ce qui crée le sacré ; il n'en est pas seulement le signe, mais la cause. La violence mimétique se canalise sur une victime choisie au hasard, à qui l'on fait endosser toute la faute du conflit et qui va, par sa mort, expier la violence collective. Alors la victime devient sacrée et elle a du sacré les deux attributs opposés ; elle est objet d'horreur, puisqu'elle est perçue comme étant la cause de la violence qui mettait le groupe en danger de mort ; elle est objet d'adoration, puisque son sacrifice a mis fin à la violence mimétique, rétabli l'harmonie et la paix. D'où le caractère monstrueux des dieux grecs, et surtout indous.

Si séduisante soit-elle, la théorie de Girard me paraît reposer sur une pétition de principe, en ce sens qu'elle se donne d'abord ce qu'elle prétend expliquer. En effet, pour qu'un acte soit vécu

comme sacrifice, ne faut-il pas que le sacré soit déjà là ? Sans cette présence du sacré, à qui l'on offre la victime, celle-ci ne serait pas « consacrée », et rien ne distinguerait le sacrifice d'une destruction ou d'un suicide. Par exemple, le bouc émissaire qui, chez les Hébreux, remplissait la fonction d'expier les fautes de la collectivité ne devenait pas sacré pour autant. Pour être sociologique, le sacré doit être d'abord ontologique : sa réalité doit être perçue avant celle des actes qui le maintiennent ou qui le recréent.

Il reste que le sacrifice et le sacrilège existent partout et attestent donc qu'il y a partout du sacré. Ils attestent également que le sacré a besoin des hommes.

L'éducation du sacré

S'il est partout, s'il n'y a pas d'homme sans sacré, il n'en reste pas moins que le sacré évolue, comme l'homme d'ailleurs. Et l'on peut donc parler d'une éducation du sacré.

La spécialisation du sacré

La mutation la plus apparente et la moins discutable est la spécialisation du sacré, résultat d'une série de dissociations.

Le sacré s'est d'abord dissocié du profane. Chez les peuples les plus primitifs, ces deux domaines restent mal délimités ; ce qui est sacré pour un clan (les femmes, le totem) est profane pour l'autre ; ce qui est sacré en temps normal est profane, ou mieux profané dans la fête rituelle, etc. La *religion*, qui est bien postérieure au sacré, résulte de cette première spécialisation. Elle est l'institution qui protège le sacré des atteintes de l'homme, mais aussi qui protège l'homme des atteintes du sacré !

La seconde spécialisation se produit à l'intérieur du sacré lui-même ; c'est la dissociation entre sa face désirable et sa face terrifiante, qui deviennent respectivement Ormuz et Ariman, Dieu et le diable, la sainteté et le péché. Clivage également entre les deux formes de violence : la violence mauvaise du sacrilège et la sainte violence du sacrifice. Clivage enfin entre deux indicibles : l'innommable et l'ineffable.

D'après Roger Bastide, c'est avec cette seconde spécialisation qu'apparaît le *sacerdoce*. Il n'existe en effet qu'à deux conditions : 1 / la limitation, en faveur des prêtres, du pouvoir paternel et du pouvoir royal ; 2 / la distinction entre le sacré de respect et le sacré de transgression, qui permet de distinguer aussi le prêtre du sorcier. Mais le prêtre se distingue également des autres spécialistes du sacré : devins, prophètes, mystiques, etc. Il se définit en effet par deux fonctions spécifiques, qu'on retrouve dans des religions très différentes : une fonction de transmission, qui s'accomplit par le maintien des dogmes et par leur enseignement, et une fonction de sacrifice ; la première va du sacré au profane, la seconde du profane au sacré.

Remarquons que la spécialisation du sacré n'est jamais tout à fait complète, jamais tout à fait claire. Chacun des deux pôles garde quelque chose de l'ambiguïté première. Le diable est à la fois le tortionnaire et le séducteur, à la fois ennemi et serviteur de Dieu (cf. Job, I, 6). Quant au Dieu d'amour, il est aussi le Dieu jaloux, dont la sainteté est autant colère que bonté : le feu qui purifie et qui dévore (cf. Deutéronome, IV, 24 ; Hébreux, XII, 29). L'esprit saint, qui sanctifie Pierre, foudroie Ananias et Saphira (Actes, V).

La dernière spécialisation est celle qui importe le plus à l'éducation : celle entre le *saint* et le *sacré*. Selon André Dumas, la sacralisation porte sur les choses, alors que la sanctification concerne les personnes. Mais la distinction n'est pas toujours claire non plus. Sacrées les reliques du saint, saintes ses dispositions intimes ? Mais, après Freud et Nietzsche, la sainteté intérieure apparaît aussi peu rationnelle que le sacré des choses, et peut-être encore plus aliénante. Rappelons le mot célèbre de Karl Marx sur Luther :

Il a brisé la foi en l'autorité, parce qu'il a restauré l'autorité de la foi. Il a transformé les clercs en laïcs, parce qu'il a transformé les laïcs en clercs. Il a libéré l'homme de la religiosité extérieure, parce qu'il a fait de la religiosité l'homme intérieur. Il a émancipé le corps de ses chaînes, parce qu'il a chargé le cœur de chaînes. (*Critique de Hegel*, Pléiade, p. 391)

Si spécialisé soit-il, le sacré garde une ambiguïté qui le rend irréductible à nos catégories rationnelles, et qui pourtant, dans une certaine mesure, les imprègne elles-mêmes.

Ce rapprochement, relatif, de la raison et du sacré, on peut en donner deux exemples historiques qui autorisent, chacun à sa manière, à parler d'une éducation du sacré.

Socrate et la piété

Le premier exemple, je le tire de ce merveilleux dialogue de Platon, *Euthyphron*. L'auteur, sans doute pour laver son maître Socrate de l'accusation d'impiété, imagine un dialogue entre lui et un homme réputé pour sa piété et son savoir théologique : Euthyphron.

De prime abord, Socrate demande à son interlocuteur ce que c'est que le « pieux », autrement dit ce qui fait qu'une action peut être tenue pour pieuse (5 d). Euthyphron, comme en général les traditionalistes, n'a guère le sens de l'abstrait ; il répond naïvement : « Le pieux, c'est ce que je suis en train de faire » ; il est en train de poursuivre en justice son propre père et il se recommande de Zeus, qui a lui-même combattu son père Cronos, lequel dévorait ses enfants... Socrate rétorque qu'il voudrait, non un exemple, mais une définition générale : ce qui fait l'essence de l'acte pieux. Euthyphron donne alors une seconde définition : « Est pieux ce qui plaît aux dieux » (6 e). Mais, répond Socrate, les dieux se combattent et se haïssent entre eux ; ce qui plaît à l'un va donc déplaire à l'autre et sera à la fois pieux et impie, ce qui est absurde (8 a) ! On le voit, il y a là une terrible accusation contre la mythologie, qui poussera ensuite l'auteur de la *République* à chasser les poètes de sa cité, parce qu'ils défigurent les dieux par leurs légendes absurdes.

Euthyphron, quant à lui, s'en tire par une troisième définition : « Est pieux ce qui plaît à tous les dieux » (9 e), et non à tel dieu. Mais pourquoi, demande Socrate ? Et de lancer alors une des questions les plus décisives de la pensée occidentale :

Est-ce que le pieux est aimé des dieux parce qu'il est pieux, ou est-ce qu'il est pieux parce qu'il est aimé des dieux ? (10 a)

Il suffit de poser cette question pour remettre en cause tous les rapports de l'éthique et du sacré. Dans le premier cas, les

dieux sont subordonnés à l'éthique ; dans le second, l'éthique est arbitraire et incohérente. Socrate, en tout cas, va opter pour la première réponse et distinguer résolument le « pieux » de ce qui plaît aux dieux. Bref, il ne suffit pas de dire que le pieux est ce qui plaît à tous les dieux ; il faut expliquer pourquoi, montrer quelle est l'essence du pieux. Distinction entre le fait et le droit, que Socrate renforce par celle de la crainte et du respect :

Je ne crois pas que là où est la crainte soit aussi le respect. Car il me semble que bien des gens craignent les maladies, la pauvreté et beaucoup d'autres maux, sans éprouver le moindre respect envers ce qu'ils craignent (...) Au contraire, là où est le respect est aussi la crainte. (12 b)

De même, précise-t-il, si tout ce qui est pieux est juste, tout ce qui est juste n'appartient pas nécessairement au pieux, lequel n'est qu'une partie du juste. Quelle partie ? La discussion rebondit et Euthyphron définit la piété comme « cette partie de la justice concernant les soins dus aux dieux » (12 e). Ces soins sont la prière et le sacrifice. Mais à nouveau Socrate « torpille » son brave interlocuteur : les dieux ont-ils besoin de nos sacrifices ? Et le débat tourne court, comme c'est en général le cas dans les premiers dialogues de Platon.

Il n'en reste pas moins qu'il ébranle l'univers mythologique avec tout ce qu'il comporte d'irrationnel et de franchement immoral. Mais, loin de nier la valeur du pieux, il cherche au contraire à la purifier et à la fonder. La suite de l'œuvre de Platon montrera que pour lui la vraie piété s'identifie à la justice, c'est-à-dire à la moralité collective et individuelle ; que, loin de nier le divin, il l'épure en retranchant tout ce qui est de l'ordre de la passion et de l'arbitraire ; Platon affirme que la justice elle-même se fonde sur la sagesse théorique, la compréhension de notre âme et de l'intelligence divine, qui est donc la condition d'une « piété ferme » (*Lois*, XII, 967 d). Alors, la vraie prière ne consiste plus à demander que les choses arrivent selon notre désir, à tenter « d'ensorceler les dieux par des sacrifices, des vœux et des incantations » (X, 909 a) ; elle consiste à leur demander d'être sage (III, 687 c ; cf. VII, 801 a-c).

L'exemple de la Bible

Cette purification du sacré, nous la trouvons également dans la Bible, avec le sursaut des prophètes d'Israël contre le culte extérieur et les sacrifices rituels :

Vos holocaustes et vos sacrifices me sont désagréables,

dit Dieu dans Jérémie (VI, 20). Pourquoi ce procès du sacré ? Pour cinq raisons me semble-t-il.

1 / Parce que les sacrifices sont contraires au culte originare :

Car je n'ai rien prescrit à vos pères, quand je les fis sortir du pays d'Egypte, concernant l'holocauste et le sacrifice. Mais voici ce que je leur ai ordonné : Ecoutez ma voix, alors je serai votre Dieu et vous serez mon peuple. (Jérémie, VII, 22 ; cf. Amos, V, 25 ; Michée, VI, 6 à 8)

2 / Parce que les sacrifices témoignent d'un manque de foi, et de la croyance superstitieuse et anxieuse que Dieu a besoin de nous pour se nourrir :

Si j'ai faim, je n'irai pas te le dire,
car le monde est à moi, et tout ce qu'il contient. (Psaume, L, 12)

Même quand le sacrifice s'adresse à Dieu, il le traite comme une idole ; car c'est notre obéissance que Dieu réclame, et non « la graisse des béliers » (I Samuel, XV, 22).

3 / Parce que le sacrifice est un acte rituel et sans sincérité, témoignant « que (notre) crainte n'est qu'un commandement humain, une leçon apprise... » (Esaïe, XXIX, 13). Alors que c'est l'adhésion du cœur que Dieu demande :

Car c'est l'amour qui me plaît et non les sacrifices,
la connaissance de Dieu plutôt que les holocaustes. (Osée, VI, 6)

4 / Parce que le sacrifice, loin de nous rendre justes, est un prétexte pour ne pas l'être, une tentative de marchandage avec Dieu :

Le sacrifice de vos bêtes grasses, je ne le regarde pas (...) Mais que jaillisse l'équité comme une source et la justice comme un torrent...
(Amos, V, 23-24)

5 / Enfin, parce que, loin de purifier, le sacrifice est lui-même une souillure ; il a l'effet contraire de celui auquel il prétend :

Vos mains sont pleines de sang :
Lavez-vous et purifiez-vous !
Otez de ma vue vos actions perverses !
Cessez de faire le mal, apprenez à faire le bien (...)
Rendez justice à l'orphelin, défendez la veuve. (Esaïe, I, 11)

Ainsi, du VIII^e au V^e siècle avant J.-C., tout un courant prophétique s'insurge contre les sacrifices rituels et le sacré « extérieur ». Et pourtant, les prophètes ne rejettent pas le sacré ; ils rejettent un faux sacré, qui n'est que souillure, idolâtrie, sacrilège, au nom du sacré authentique. En exigeant un culte qu'on peut appeler, sans anachronisme, intérieur et moral, Dieu ne renonce pas à son caractère sacré, il l'affirme :

Je ne donnerai pas cours à l'ardeur de ma colère,
je ne détruirai pas à nouveau Ephraïm
car je suis Dieu et non pas homme,
au milieu de toi je suis le Saint. (Osée, XI, 9)

De même, si les sacrifices extérieurs sont honnis, c'est pour un autre sacrifice :

Tu ne prends aucun plaisir au sacrifice (...)
Le sacrifice à Dieu, c'est un esprit brisé. (Psaume, LI, 18-19)

Autrement dit, c'est la vraie repentance. De même, le jeûne qui plaît à Dieu est l'amour du prochain :

N'est-ce pas plutôt ceci, le jeûne que je préfère :
défaire les chaînes injustes, délier les liens du joug ;
renvoyer libres les opprimés, et briser tous les jougs ?
N'est-ce pas partager ton pain avec l'affamé (...) ?
Alors ta lumière éclatera comme l'aurore. (Esaïe, LVIII, 6 s.)

Quel est finalement le sens profond de cette mutation du sacré ? C'est l'homme et non plus les choses qui devient sacré pour l'homme. Mais quel homme ? Non pas l'homme fort, mais l'homme le plus faible, le plus désarmé, la veuve, l'orphelin, l'affamé, l'opprimé... Et la piété véritable, c'est l'amour du prochain qui en témoigne. Ainsi disait le docteur juif Hillel, quelques années avant Jésus-Christ :

Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fit, c'est toute la Loi, le reste n'est que commentaire. (*in* Jules Isaac, p. 82)

Le sacré dans l'éducation

Il y a donc une éducation du sacré dans l'histoire de l'humanité. Ne peut-elle servir de modèle à l'éducation elle-même ?

Qui est sacré ?

Il ne s'agit pas d'« enseigner le sacré » aux enfants. L'enfant, et sur ce point on peut croire les psychanalystes, l'enfant a d'emblée le sens du sacré, car il voit dans ses parents des dieux — ce qu'effectivement ils sont pour lui — et d'ailleurs ses rapports avec les grandes personnes sont d'ordre religieux ; son action à lui, c'est la prière ; c'est par des cris, des pleurs, des gestes, des cajoleries et enfin par des demandes verbales que l'enfant obtient ce qu'il désire. L'enfant est religieux parce qu'il est enfant.

Eduquer au sacré, ce n'est pas enseigner le sacré, c'est lui assigner son véritable objet. Quel objet ? Toutes nos précédentes analyses nous permettent d'avancer ce postulat : l'homme seul est sacré pour l'homme.

Pendant des millénaires, les peuples ont adoré des choses ou des animaux, n'hésitant pas à leur sacrifier des humains, à commencer par les fils premiers-nés. L'histoire d'Abraham est ici paradigmatique ; s'il obéit sans hésiter à l'ordre d'immoler son fils, l'ange du Seigneur l'arrête en lui disant : « N'étends pas la main contre l'enfant. Ne lui fais aucun mal. Je sais maintenant que tu crains Dieu » (Genèse, XXII, 12) ; et c'est un bélier qui vient prendre la place d'Isaac. Le sacrifice demeure, mais avec une autre victime. L'être humain est celui qui sacrifie, ou parfois qui se sacrifie ; il ne sera plus jamais celui qu'on sacrifie.

Un « plus jamais » dont le sens est éthique ; en fait, de nos jours encore, on sacrifie des hommes, voire ses propres enfants, mais jamais personne, du moins dans notre culture, ne dirait qu'on en a le droit.

L'homme seul est sacré pour l'homme. Cette opposition de l'homme et de la chose, Kant en faisait le principe fondamental du droit et de l'éthique. Les choses, on peut les posséder, et les

détruire ; elles sont résolument profanes, car elles ne sont jamais que des moyens. Elles peuvent avoir certes un « prix » relatif ; l'homme seul a une « dignité », car il est une fin en soi, et il l'est même pour Dieu. En effet, si l'on admet que Dieu est créateur, on admet aussi qu'il a tout créé en fonction de l'homme ; il le mit, dit la Bible, au jardin d'Eden « pour cultiver la terre et pour la garder » (Genèse, II, 15). Un grand symbole, que Kant traduit ainsi : « Sans l'homme, la création tout entière ne serait qu'une vaste solitude, inutile et sans but » (*Critique du jugement*, n° 86).

L'homme seul est sacré pour l'homme ; mais l'homme n'est pas seul. Dans l'histoire de la culture, la grande innovation judéo-chrétienne est d'affirmer que le monde n'a rien de sacré, qu'avec ses horreurs et ses merveilles il n'est jamais qu'une création, déposée dans les mains de l'homme, confiée à sa pratique et à sa connaissance. Pourtant, cette vocation elle-même nous impose une limite. Dans les années soixante-dix, un « nouveau philosophe », prétendant avoir découvert le monothéisme, en tirait cette leçon qu'il fallait « détruire le bosquet sacré ». Est-ce vraiment si urgent dans notre culture, qui n'a que trop tendance à sacraliser les tronçonneuses et les bétonneuses ? Aujourd'hui, nous savons que rien n'est plus facile à détruire qu'un bois, rien n'est plus fragile et plus menacé. Mais aussi, détruire les bois, c'est attenter à l'environnement de l'homme, c'est profaner l'homme. Le bosquet est sacré parce que l'homme est sacré.

La nature n'est pas sacrée, mais elle nous est confiée. D'où l'importance de l'écologie dans l'enseignement.

L'homme seul est sacré pour l'homme ; mais quel homme ? L'éducation, nous l'avons vu, n'a que trop tendance à sacraliser le groupe humain dont elle émane. Et certes, aujourd'hui comme aux temps les plus archaïques, toute société a besoin de sacré pour pouvoir durer. Il n'est pas de patrie sans « amour sacré de la patrie ». Seulement, à en rester là, le groupe s'oppose à d'autres groupes pour les combattre ou les exploiter. J'en reviens au thème, longuement traité dans ce livre : le social n'a de valeur que subordonné à l'humain.

Notons d'ailleurs qu'aujourd'hui la nation ne compte plus guère pour les gens, du moins en France ; les jeunes surtout se sentent moins français qu'« occidentaux ». Il faudrait alors que l'éducation réfléchisse sur les limites du « monde occidental ».

Que vaut la prétention de sa culture à être universelle ? Elle est excessive, bien sûr ; mais se borner à répondre qu'elle n'est qu'une culture comme une autre, ni meilleure ni plus juste qu'aucune autre, c'est peut-être détruire ce que notre culture occidentale comporte d'universel authentique, comme la démocratie, la tolérance, les droits de l'homme... En tout cas, on peut maintenir le principe : le sacré est toujours social, mais le social n'est lui-même sacré que s'il est aussi universel.

L'homme seul est sacré pour l'homme ; mais alors, que dire de Dieu ? Deux choses. La première, si du moins je m'en tiens à la tradition judéo-chrétienne, qui me sert de référence, c'est que Dieu a créé l'homme « à son image et ressemblance » (Genèse, I, 27) ; autrement dit, de la même façon que les enfants ressemblent à leur père (V, 3) ; autrement dit encore, Dieu n'a pas voulu une différence absolue entre les hommes et lui, comme si lui était totalement sacré et eux totalement profanes. Il a voulu les hommes comme vis-à-vis. La seconde chose, nous l'avons déjà établie : si le Tout Autre est ce dont nous dépendons totalement, dans un autre sens, il dépend lui-même de nous, comme on l'a montré avec les sacrifices et l'interdiction du sacrilège. C'est donc qu'on ne peut identifier sans plus le sacré et la force.

La violence et le sacré

Et pourtant, on a toujours eu tendance à identifier le sacré à la force : Jupiter tonnant, Dieu Tout-Puissant... Et plus encore, à la violence : violence du « sacré de gauche » chez Caillois, « violence mimétique » chez Girard. Il faudrait alors, soit préciser qu'il s'agit là d'un sacré archaïque, qui n'est plus le nôtre, soit dissocier complètement la valeur et le sacré. Mais est-ce nécessaire ?

Force du sacré ? La force est une réalité d'ordre physique, directement physique, comme la pesanteur, ou indirectement, comme le pouvoir, l'influence, qui peuvent toujours se monnayer en résultats physiques. En ce sens, le sacré apparaît plutôt comme l'absolue faiblesse, car il est d'un autre ordre que le poids des choses et que le pouvoir des hommes. Au-delà.

Quant à la violence, elle n'est pas la force, mais la force contre la règle, le droit, la mesure, la raison, la force impuis-

sante, du moins à long terme, parce que incapable de se limiter. Alors, il y a une chose à laquelle je ne puis croire : c'est que les hommes, primitifs ou non, identifient leur plus haute valeur, leur sacré, à la violence ! Violence pour le spectateur du dehors, certes, qui ne peut qu'être scandalisé par les sacrifices sanglants, l'anthropophagie, les fêtes orgiaques. Mais c'est de l'ethnocentrisme que de dire qu'eux les perçoivent comme violence ! L'essence de la violence n'est jamais le sacré, c'est le sacrilège.

La force n'est pas la violence. La force n'est force qu'exempte de toute *hybris*, acceptant ses propres limites. Limites très précises : si l'on admet que l'ordre humain est supérieur à celui de la nature, il faut conclure que la force, étant purement « naturelle », est par essence ancillaire, qu'elle n'appartient jamais qu'à l'outil ou à l'obstacle. Et c'est pourquoi on ne saurait assimiler le sacré à la force, en aucune façon. Bien plutôt à son contraire. Rudolf Otto disait qu'on ne peut parler directement du sacré par concepts, ni même par images, mais seulement de façon indirecte, allusive, par *idéogrammes* (en somme ce que nous avons nommé symboles). Or, dans notre culture, quel est l'idéogramme par excellence du sacré, sinon l'enfant dans la crèche, le juste sur la croix ? Bref, l'homme absolument faible et désarmé, et qui triomphe pourtant seul de la violence, du mal et de la mort...

C'est pourquoi il n'y a pas à choisir entre le sacré et la raison. Comme s'il y avait d'une part un sacré aveugle, étouffant d'avance toute critique et toute question, nous imposant des pratiques incompréhensibles et immorales ; et d'autre part une raison par essence « profanatrice », prétendant tout « arraisonner » et manipuler, abandonnant toute obéissance et tout sacrifice au seul profit... du profit : on ne peut en rester à une alternative aussi simpliste, qui ne peut qu'être mortelle pour une culture, quel que soit celui des deux partis qu'elle prend.

La raison se caractérise par deux actes : celui de comprendre et celui de faire comprendre. Or, comprendre n'est pas sacrilège ; c'est au contraire une forme très haute du sacré qui requiert bien des sacrifices et dont le refus apparaît précisément comme un sacrilège. Empêcher quelqu'un de comprendre, c'est en effet le traiter comme un instrument ou comme un obstacle ; c'est remplacer le dialogue par la violence ou la manipulation ; c'est profaner sa dignité.

Notre société est de plus en plus laïque, encore qu'un retour à quelque intégrisme ne soit pas à exclure. Elle est « désacralisée » en ce sens que le sacré n'est plus du domaine du pouvoir et du droit. Ainsi, depuis bien longtemps, le sacrilège n'est plus un crime ni même une infraction juridique. Et le bastion le plus retranché du sacré, la sexualité, semble s'être effondré ; la loi reconnaît l'avortement, le concubinage, le couple homosexuel dans certains pays.

Mais, pour être privé du bras séculier, le sacré n'a pas disparu. Au contraire, il s'est purifié. Le sacrilège n'est plus un crime juridique, mais il reste plus que jamais dénoncé par la morale comme le scandale par excellence ; oui, c'est le sursaut de révolte contre le sacrilège qu'on trouve au centre des protestations contre la torture, pour les droits de l'homme, pour l'égalité réelle, etc. Privé de la force, réduit au seul pouvoir spirituel, le sacré resplendit dans toute sa pureté.

Le sacré et la laïcité

C'est dire que le sacré n'est en rien incompatible avec la laïcité de l'enseignement et de l'éducation. En tant qu'elle transmet d'une part des valeurs universelles et d'autre part un héritage culturel, l'école de la laïcité comporte un élément sacré. Je ne reviendrai pas sur les profondes analyses de Durkheim concernant le sacré à l'école, analyses revues — mais non corrigées — par Piaget...

Maintenant, est-ce suffisant ? Ne faudrait-il pas un enseignement scolaire plus complet, plus existentiel, avec des légendes mythologiques, des fêtes, des danses et des chœurs, des œuvres communes, en un mot un enseignement qui soit une éducation ? Je rendrai sensible cette question par deux anecdotes.

A la fin des années cinquante, époque de querelles sur la laïcité, beaucoup avançaient l'argument suivant : les matières scolaires sont par essence neutres, et il n'y a pas de « mathématique chrétienne ». A quoi un R.P. jésuite, professeur de mathématiques dans un collège catholique, répondit que si. En tant qu'enseignant chrétien, il avait une attitude spécifique envers tel élève en détresse, victime de son incapacité ou de son indiscipline, une

manière de lui parler des mathématiques, inspirée de sa foi ; bref, une « transposition didactique » comme on dirait aujourd'hui, qui permettait à ce professeur de parler de mathématiques chrétiennes. Cette attitude m'a paru belle, profondément pédagogique ; mais, me suis-je aussitôt demandé, pourquoi la réserver aux écoles chrétiennes et n'en pas faire profiter tout le monde ?

Récemment, j'ai vu à la télévision un reportage sur un collège confessionnel juif, une Yeshiva, laquelle m'a rempli d'admiration. L'enseignement y est si riche qu'il constitue une éducation complète, à laquelle la religion donne son sens et son unité ; même la musique, la danse, la gymnastique, le dessin, le modelage sont d'inspiration religieuse, et les méthodes les plus actives servent à renforcer la foi. De plus, si l'on approfondit la Bible et le Talmud, on ne néglige pas pour autant les disciplines intellectuelles, « laïques » ; si bien qu'on forme ensemble des hommes compétents et des hommes de foi. Peut-être qu'en fait tout ne marche pas aussi bien que ne le prétendait le reportage, mais là n'est pas mon problème. Mon problème, c'est qu'une éducation aussi complète n'est accessible qu'à une catégorie de jeunes ; qu'il faut déjà appartenir à une religion pour avoir droit à l'éducation au sacré. J'ai vu un modèle de ce que devrait être l'école, mais aussi de ce qu'elle ne peut pas être, du moins de nos jours.

En tout cas, il faut éviter deux écueils.

Le premier est l'endoctrinement. Mais qu'est-ce qu'endoctriner ? Ce n'est pas prêcher une doctrine ; c'est enseigner, avec ou sans doctrine, de telle manière qu'on réprime la pensée et qu'on sème la haine (cf. Reboul, 1977). Normalement, on ne trouve aucune de ces deux tares dans l'école actuelle, qu'elle soit laïque ou religieuse. Chacun, de nos jours, se dit convaincu que l'enfant est « sacré », ce qui veut dire entre autres qu'il ne saurait devenir malgré lui le moyen d'une Eglise ou d'une nation, encore moins une arme de guerre contre les autres ; rien ne nous choque plus que ces pays où des enfants grimaçant de haine s'exercent à manier le fusil !

L'autre écueil, lui, est bien plus actuel. C'est la disparition de toute référence au sacré, une disparition qui n'est pas innocente, puisqu'elle se fait nécessairement au profit d'autre chose qu'elle sacralise. Quel est cet « autre chose » ?

L'idole

On pourrait croire que je veux parler de la raison, autrement dit que la tentation mortelle de notre éducation est de sacrifier les symboles, les modèles, la mémoire au profit de l'esprit critique et du besoin de comprendre.

Mais faut-il vraiment opposer le sacré à la raison ? L'un comme un ensemble de tabous aveugles et de croyances imposées, et l'autre comme une libre volonté de comprendre, faisant de la raison l'éternelle « profanatrice » ? Nous pensons que l'éducation peut et doit dépasser cette opposition, qui reviendrait à couper l'homme en deux : celui qui croit et celui qui comprend ! J.-J. Wunenburger montre bien (cf. p. 44 s.) que les grandes formes de notre culture humaine — celle qui commence avec l'homme — tiennent toutes au sacré : la technique, l'art, les jeux, la langue, le droit et les mathématiques elles-mêmes. Le mythe n'est pas seulement ce qu'il faut croire pour appartenir à la communauté, il est aussi ce qui permet de comprendre, et le monde, et nous-mêmes. Ce qu'introduit la raison, sans doute avec l'écriture, ce n'est pas le comprendre, c'est la critique de ce qu'on croit comprendre, le libre examen, avec comme conséquence l'autonomie morale. Mais faut-il opposer ces valeurs au sacré ? Disons plutôt qu'elles font partie de notre sacré à nous, d'une culture fondée à la fois sur le croire et sur le comprendre, qui a besoin de croire à des valeurs et de les fonder autant que possible en raison. Aucun positivisme ne nous empêchera d'admirer et d'aimer ; aucun fanatisme de chercher à savoir quoi et pourquoi. Pour paraphraser saint Paul, notre culture veut être « un culte raisonnable » (Romains, XII, 12), où le sacré se délivre, grâce à la raison, de tout fanatisme, où la raison pose des valeurs comme le respect des faits, le respect de la liberté individuelle, le respect du vrai, respect qui est lui-même sacré.

Mais alors, à quoi s'oppose cette union de la raison et du sacré ? A notre avis, elle s'oppose à la technique, ou plutôt à l'esprit technique. On entend par là cette tendance à transformer la technique de servante en reine, de moyen en fin. Certes, la technique est indispensable, et d'ailleurs fait partie de l'essence de l'homme. Mais, de moyen qu'elle est par définition, elle tend à se prendre pour fin, et sa valeur propre, l'efficacité, devient alors la valeur suprême, celle à laquelle on sacrifie tout. Dans

l'éducation actuelle, cette idolâtrie surgit sous deux aspects différents.

D'abord, on sacrifie tout à la formation de techniciens et de professionnels : les matières qui « ne servent à rien », comme la géométrie ou l'histoire, sont méprisées. Dans cette perspective, on regrette aussi bien le sacré qui veut croire, admirer, aimer, que la raison qui veut comprendre de façon critique et libre ; on recette la culture, au nom de l'efficacité. Nous pensons quant à nous qu'un peuple *prouve son degré de civilisation au moins par les deux traits suivants : la longueur des études désintéressées et le nombre des jeunes qui en bénéficient.*

L'aliénation technique prend encore un autre aspect : l'introduction forcée de nouveaux instruments, de nouveaux « outils » dans la pédagogie, simplement pour leur réputation d'efficacité. Ainsi, dans les années quatre-vingt, en France, on a introduit l'informatique pour tous, sans avoir jamais vraiment testé cet instrument. Ce « culte du moyen » a une grave conséquence : il tend à éliminer de l'enseignement ce qui ne lui est pas compatible : par exemple on remplace les dissertations par des QCM, la géométrie classique par celle qu'on peut réaliser sur LOGO, etc. Bref, le paysage est sacrifié à la voiture ! On détruit n'importe quoi pour accélérer la circulation. De moyen, la technique est devenue idole.

Ne sacrifions pas les hommes à la technique, surtout pas les enfants.

POUR TERMINER...

Pour terminer, je voudrais faire une remarque que les lecteurs attentifs auront sans doute déjà faite, une remarque critique.

J'ai défini la valeur par le sacrifice, en précisant que la chose sacrifiée avait elle-même une valeur, et que toute valeur se situe donc dans une hiérarchie. Mais, si l'on considère les valeurs sises tout en bas de l'échelle, on s'aperçoit d'un cercle : ou bien ces valeurs sont réellement des valeurs, et elles méritent donc qu'on leur sacrifie quelque chose ayant également une valeur, et ainsi de suite à l'infini ! Ou bien ces valeurs inférieures ne sont pas des valeurs, mais alors il n'y a pas de sacrifice et pas non plus de valeurs supérieures ni de sacré. Bref, ma définition semble me

condamner à l'alternative : la régression à l'infini ou le nihilisme.

La pratique de l'éducation et plus encore la réflexion sur cette pratique nous permettent de briser le cercle. Rappelons que les valeurs sont relatives à une culture, à une époque, voire aux divers états d'un seul et même homme. Reprenons l'exemple étudié dans l'introduction, celui de l'ennui. L'homme qui s'ennuie s'est persuadé que rien ne « vaut » la peine ; il attend que le plaisir lui soit donné sans l'effort, la récompense sans le travail, le dimanche sans la semaine... Et le plaisir est sans goût, et le dimanche sinistre. Supposons pourtant qu'il sacrifie sa jouissance immédiate et passive à autre chose, à la joie qui résulte du faire, du créer, du donner, de l'apprendre : alors, il se rendra compte que ce qu'il a sacrifié, loin d'être toute la valeur, n'en avait que très peu, à la limite aucune. Pascal a poussé cette limite jusqu'au paradoxe :

Vous reconnaîtrez à la fin que vous avez parié pour une chose certaine, infinie, pour laquelle vous n'avez rien donné. (p. 442)

Même si l'on ne pose pas les termes du pari comme Pascal, son paradoxe n'exprime-t-il pas la plus grande réussite de l'éducation ? L'enfant, le jeune, l'homme qui s'éduque (le *s'* étant le signe d'une éducation active et supérieure) découvre qu'il a cru renoncer à bien des jouissances, donner beaucoup de temps, beaucoup d'efforts, beaucoup de soi, et qu'en fait le sacrifice n'en était pas un. Car ce qu'il a reçu à la fin du parcours, que dis-je : reçu du parcours, est une telle joie et une telle lumière que tout ce qu'il a cru donner pour l'obtenir n'était, en fin de compte, rien.

QUELQUES VALEURS

APPRENDRE C'est s'approprier ce qu'on ne savait pas. Comme il existe plusieurs types de savoirs, il y a aussi plusieurs types d'apprendre. « Apprendre que » : c'est l'information ; j'apprends que j'ai réussi à mon examen. « Apprendre à » : à chanter, à parler anglais, à raisonner ; c'est l'ensemble des savoir-faire. « Apprendre pourquoi » : c'est le fait non seulement de savoir ou de savoir-faire, mais de comprendre, de pouvoir donner les raisons de ce que l'on sait ; l'apprentissage d'une langue est de l'ordre de « l'apprendre à », du savoir-faire ; la linguistique est de l'ordre de « l'apprendre pourquoi », dont le seul but est de comprendre.

Pour en venir aux valeurs de l'éducation, apprendre est-il inférieur à savoir ? C'est ce que pense le commun des mortels : on admire le « bon nageur » et on trouve ridicule celui qui barbote et suffoque pour apprendre à nager. On admire celui qui sait l'anglais, qui le comprend sans peine et le parle avec aisance ; tandis qu'on méprise un peu les efforts de celui qui écoute ses cassettes et répète des phrases anglaises... qui n'en sont qu'à « apprendre ».

Tout se passe comme si l'on voyait dans le savoir une sorte de don divin, qui permettrait de tout faire et de tout comprendre sans hésitation ni effort, alors qu'apprendre serait une des misères de la condition humaine, aggravée par le fait que ce sont surtout les enfants qui apprennent, et que les adultes s'infantiliseraient donc en apprenant. Pourtant, un « savoir » qui n'a plus rien à apprendre n'est qu'un savoir mort, devenu routine. Penser aux exercices de la célèbre danseuse, aux recherches du grand savant : leur savoir ne les empêche pas d'apprendre, il vit d'apprendre (cf. O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 4^e éd., 1990).

BESOIN ET DÉSIR Deux notions relatives à un manque personnel, mais qui sont très différentes l'une de l'autre.

Le besoin signifie un manque objectif qui, s'il n'est pas comblé, peut conduire à la maladie, à l'ignorance, à la mort... Le désir est un manque subjectif, dont la satisfaction peut être nuisible au sujet (exemple le drogué « en manque »). Objectif, le besoin est très souvent ignoré du sujet lui-même, ou encore refusé par lui ; il est en général le dire de l'autre : vous auriez besoin de ce médicament, de travailler davantage, etc. Le désir est en général conscient et le sujet peut le satisfaire tout en

sachant qu'il compromet ainsi sa santé ou atteinte à la morale. Satisfaire le besoin apporte un mieux (santé, etc.) ; celle du désir peut entraîner un mal.

Longtemps, l'éducation ne s'est occupée que des besoins de l'enfant : besoin de savoir, de vertu, sans tenir compte de ses désirs. L'Education nouvelle est plutôt centrée sur le désir de l'enfant, qu'elle assimile naïvement à ses besoins. Il importe au pédagogue : d'abord, discerner les vrais besoins des enfants ; ensuite de les unir autant que possible à leur désir, dans une synthèse supérieure qui transforme les uns comme les autres. Cela n'est pas facile, et la pédagogie demande beaucoup d'art.

CULTURE Le mot culture a aujourd'hui deux sens bien différents.

Un sens inspiré de l'allemand *Kultur* ; culture est ici synonyme de civilisation ; elle indique une civilisation en tant surtout qu'elle se distingue des autres ; la culture chinoise, c'est la civilisation chinoise dépouillée de tout ce qu'elle peut comporter d'euro-péen. D'où les termes comme « culturalisme », « pluriculturel », etc.

Un sens proprement français, en rapport avec les savoirs d'un individu. La culture n'est pourtant pas le savoir — une accumulation de savoirs ne fait pas une culture — mais une certaine qualité des savoirs, que l'on peut décrire ainsi. La culture, c'est le fait que les savoirs sont *disponibles*, qu'ils peuvent servir dans des circonstances toutes différentes de celles où on les a acquis, qu'en apprenant on « apprend à apprendre ». Que les savoirs sont *assimilés* : je ne puis disposer d'un savoir que si je l'ai fait mien, intégré à ma personnalité ; si j'ai acquis mon propre style. Que les savoirs sont *communicables* : un savoir qu'on ne peut partager ni confronter avec ceux des autres est rejeté hors de la culture.

La dualité des valeurs de l'éducation — à la fois rationnelles et religieuses — se manifeste clairement dans la culture, qui exige à la fois un solide esprit critique et une bonne dose d'enthousiasme et d'admiration. Elle est le lien entre le rationnel et le sacré. Le lien aussi entre l'homme et l'humanité, celle qui découvre et qui crée. C'est pourquoi Alain, à son propos, parle du « baptême humain ».

COMPRENDRE Le terme a plusieurs sens, mais qui présentent une unité profonde.

« Comprendre un phénomène » : c'est découvrir qu'il se ramène à un principe, une cause, un ordre déjà connus et admis. « Comprendre un texte » : c'est découvrir ce qu'il contient comme autant de signes ou de symboles, grâce à un code. « Comprendre une œuvre », c'est sentir que, malgré ce qu'elle a d'insolite, elle s'adresse à nous et répond à certaines de nos aspirations profondes. « Comprendre quelqu'un », c'est sentir que ses faits et gestes, si insolites soient-ils, ont leur raison profonde et en éprouver soit de la sympathie soit de l'indulgence.

Bref, comprendre, c'est se rendre compte que — et pourquoi — la réalité est nécessaire ou possible. Comprendre, c'est donc se libérer d'une fureur ou d'une angoisse.

Comme pour toute valeur, l'abus est possible. A trop comprendre les violeurs, on est injuste envers leurs victimes. Reste que comprendre, le fait humain par excellence, est une valeur capitale de l'éducation, non seulement intellectuelle mais esthétique et morale. Une éducation qui néglige le comprendre n'est qu'un endoctrinement.

ÉQUILIBRE Etat d'un être dont les forces qui le constituent sont telles qu'aucune ne menace les autres, soit par excès, soit par défaut, de vigueur. Selon les types d'êtres, on définit divers types d'équilibres.

1° Le premier découle mécaniquement du jeu des forces et l'être se trouve au repos sans avoir rien fait pour cela. Cet équilibre est propre au monde minéral — « un liquide en équilibre » — et ne peut guère être un modèle pour l'éducation.

2° Le second est l'aptitude à prévenir un déséquilibre, ou à le compenser, toujours en anticipant. Ce type d'équilibre, propre aux êtres vivants, apparaît moins comme un repos que comme une suite de déséquilibres compensés chaque fois par un mouvement en sens contraire ; ainsi le cycliste qui « n'en finit pas de tomber... ».

3° Le troisième, propre à l'homme, est la recherche d'un déséquilibre pour atteindre un équilibre supérieur. Cet équilibre dynamique est fondamental dans la croissance humaine et dans l'éducation.

L'enfant refuse d'être simplement ce qu'il est, de n'être qu'un enfant, pour passer à un stade de maturité supérieur. L'éducation consiste avant tout à l'aider dans ce passage. Par exemple, à passer d'une vision empirique à une conception physico-mathématique des choses ; à passer d'une morale de l'obéissance à une morale de l'autonomie. Inversement, méfions-nous des enfants ou des jeunes « trop » équilibrés : sont-ils en train de s'éduquer ?

ÉTUDE Des divers sens, retenons celui qui concerne l'enseignement, dont l'étude est la valeur par excellence. Elle est une concentration méthodique et à long terme dans le but non seulement d'apprendre mais de comprendre. Elle se distingue donc de l'apprentissage, qui ne vise qu'à un savoir-faire : on apprend à conduire, on étudie la mécanique rationnelle. L'étude est propre à l'homme, et ceux qu'on en prive sont mutilés dans leur humanité. C'est la valeur éducative dont devraient tenir compte tous les programmes.

NORMAL Ce terme, sémantiquement très proche d'habituel et d'équilibré, désigne la manière d'être ou d'agir qu'on attend généralement d'un être. Cet être peut être un homme — Pierre (se) conduit normalement — mais aussi une société, un animal, une température, etc.

Le normal est une valeur de l'éducation, puisqu'on tente de « rééduquer » les anormaux. Mais une valeur purement sociale (qui varie beaucoup avec les époques et les milieux), et d'une valeur négative : « ne rien faire d'anormal » peut signifier ne rien faire du tout ! En fait, normal s'oppose à pathologique, mais aussi à génial, à créateur, à non conformiste, qui indiquent aussi des comportements qu'on n'attendait pas.

C'est pourquoi l'éducation véritable, qui favorise l'originalité de chacun, doit viser au-delà du normal, former des hommes qui soient non seulement « normaux » mais « normatifs » (G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, PUF, 1972).

RÉUSSITE ET ÉCHEC Échec et réussite ne se comprennent qu'à partir d'une fin. L'échec, c'est le but manqué ; la réussite le but atteint.

Beaucoup de pédagogues ont voulu instaurer une « pédagogie de la réussite », éliminant la possibilité même de l'échec, considéré comme facteur de découragement. Est-ce possible ? Tout le monde n'est pas apte aux mêmes réussites ; conséquence : on satisfait les faibles en les créditant de réussites faibles, de prix de consolation.

Nous pensons que, si la réussite est une valeur, l'échec aussi, à condition — dans

les deux cas — qu'on sache en tirer profit, faire de son échec ou de sa réussite un enseignement. Quelles sont en effet les réactions les plus courantes d'un élève devant l'échec ? Il peut se décourager, abandonner tout effort. Il peut changer de but, choisir une matière plus facile. Enfin, il peut « surcompenser » son échec, en faire un tremplin. Parce que je suis bègue, victime d'un bec-de-lièvre qui me rend ridicule, je veux devenir avocat. On en connaît beaucoup de ces avocats, de ces pasteurs, de ces professeurs qui le sont devenus, et brillamment, non pas malgré leur infirmité, mais à cause d'elle. A commencer par le plus illustre : Démosthène.

Naturellement, ce n'est pas facile. Mais nous pensons que la meilleure partie de l'éducation, la plus authentique, est d'apprendre à tirer parti de ses échecs : c'est la plus belle des réussites.

RUPTURE ET CONTINUITÉ La continuité est le propre de ce qui n'est séparé ni dans l'espace ni dans le temps. Dans l'éducation, les adeptes de l'Education nouvelle voient dans la continuité une valeur inconditionnelle ; par exemple entre l'élève et l'enfant, dont l'école doit prendre en compte la nature, les savoirs, les aspirations ; refusant tout ce qui est imposé et plaqué, faisant fond sur le dynamisme propre à l'enfant.

La rupture est au contraire une séparation plus ou moins brutale. Par exemple, quand l'élève entre au Secondaire, il se trouve brutalement dans un milieu tout autre, avec plusieurs professeurs qui le connaissent mal, des camarades différents, des matières nouvelles. De même, quand naît un deuxième enfant, le premier, qui était jusque-là le centre du monde, se voit brutalement relégué à un rôle secondaire ; il est celui dont on n'a plus guère le temps de s'occuper.

Rupture, continuité : quelle est la valeur ? On ne peut se passer des deux. Sans continuité, l'enfant risque de s'enfermer dans ses blocages, d'être toujours inadapté à l'enseignement secondaire, toujours jaloux de sa petite sœur. Sans rupture : pas de progrès véritable ; il reste enfermé dans son enfance. L'éducation doit être une synthèse des deux. Les cérémonies traditionnelles de « passage », comme l'initiation ou la confirmation, sont un bon exemple de ce genre de synthèse.

TRAVAIL Le travail scolaire consiste en une suite méthodique d'efforts visant un but à long terme comme avoir une langue ou savoir danser. Il se rapproche du travail professionnel par son sérieux ; il s'en distingue en ce qu'il est dépourvu de tout souci de salaire ou de gain ; le seul but du travail d'apprendre est de savoir. La seule considération est la formation de l'élève.

La formation professionnelle est donc un concept ambigu, car elle intègre le gain, présent ou futur. Comparer l'« apprentissage » d'une dactylo et l'« étude » d'une pianiste.

Pour les autres valeurs, se reporter à l'index général.

OUVRAGES UTILISÉS

- Alain, *Les arts et les dieux*, Gallimard, « Pléiade », 1958.
- Alain, *Propos sur l'éducation*, PUF, 1948.
- Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1977.
- Bastide R., *Sacrifice*, *Encyclopaedia universalis*, vol. 14, 1972.
- Caillouis R., *L'homme et le sacré*, Gallimard, « Idées », 1976.
- Chevalier J. et Gheerbrant A., *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont, 1982.
- Comte A., *Système de politique positive*, Paris, 1851, 4 vol.
- Dainville F. de, *Les jésuites et l'éducation dans la société française ; la naissance de l'humanisme moderne*, Paris, 1940.
- De Voragine J., *La légende dorée*, trad. T. De Wyzewa, Perrin & Cie, 1920.
- Ducrot O. et Todorov T., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1972.
- Dumas A., *Sacré*, *Encyclopaedia universalis*, vol. 14, 1972.
- Durkheim E., *L'éducation morale*, PUF, 1963.
- Durkheim E., *Education et sociologie*, PUF, 1967.
- Eliade M., *Le sacré et le profane*, Gallimard, « Idées », 1967.
- Ellul J., *Le système technicien*, Calmann-Lévy, 1967.
- Erasme, *La civilité puérile*, présenté par Philippe Ariès, Ramsay, 1977.
- Gide A., *Journal 1939-1949*, Gallimard, « Pléiade », 1954.
- Girard R., *La violence et le sacré*, Grasset, 1978.
- Girard R., *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Grasset, 1978.
- Gusdorf G., *L'expérience humaine du sacrifice*, PUF, 1948.
- Hegel G. W. F., *L'idée du beau*, Aubier, 2 vol., 1964.
- Heidegger M., *Lettre sur l'humanisme*, trad. R. Munier, Aubier, 1957.
- Isaac J., *Jésus et Israël*, Fasquelle, 1959.
- Jérémias J., *Les paraboles de Jésus*, Le Puy, Xavier Mappus, 1962.
- Kant, *Critique de la raison pratique*, Vrin, 1965.
- Kant, *Critique de la faculté de juger*, Vrin, 1965.
- Kierkegaard S., *Crainte et tremblement*, Aubier, 1946.
- Lavelle L., *Traité des valeurs*, PUF, 1951, 2 vol.
- Leclerc J.-M., *Effets psychologiques du critère 90/90, Pédagogiques*, IV, 2, Montréal, 1984.

- Leenhardt M., *Do Kamo, La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, Gallimard, 1976.
- Leibniz, *Essais de théodicée*, Aubier, 1962.
- Lévinas E., *L'humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana.
- Lévinas E., *Difficile liberté*, Albin Michel, 1983.
- Lévi-Strauss C., *Les structures élémentaires de la parenté*, PUF, 1949.
- Lévi-Strauss C., *La pensée sauvage*, Plon, 1966.
- Malson L., *Les enfants sauvages, mythe et réalité*, « 10/18 », 1964.
- Marrou H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, 1947.
- Marx K., *Œuvres*, III : Philosophie, Gallimard, « Pléiade », 1982.
- Mauso G., *Psychanalyse et éducation*, Aubier, 1976.
- Mehl R., La problématique chrétienne du sacré, *Actes du XVIII^e Congrès des Sociétés de Philosophie de Langue française*, Strasbourg, 1980.
- Otto R., *Le sacré*, Petite Bibliothèque Payot, 1968.
- Pascal, *Pensées et opuscules*, éd. Brunschvicg, Hachette, 1955.
- Perelman Ch. et Olbrechts-Tyteca L., *Traité de l'argumentation*, Vrin, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1970.
- Piaget J., *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, 1957.
- Postman N., *Enseigner, c'est résister*, Le Centurion, 1981.
- Reboul O., *La philosophie de l'éducation*, PUF, « Que sais-je ? », 1989.
- Reboul O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 1980.
- Reboul O., *Le langage de l'éducation*, PUF, 1984.
- Richaudeau F., *Le langage efficace*, Denoël, 1973.
- Ricœur P., *Le conflit des interprétations*, Seuil, 1969.
- Rouche M., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. I, Nouvelle Librairie de France, 1981.
- Rousseau J.-J., *Emile ou de l'éducation*, Garnier, 1951.
- Scheler M., *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*, Gallimard, 1955.
- Schopenhauer A., *Le fondement de la morale*, trad. Burdeau, Alcan, 1879.
- Skinner B.-F., *Par-delà la liberté et la dignité*, Laffont, 1971.
- Snyders G., *La joie à l'école*, PUF, 1986.
- Todorov T., *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, 1989.
- Todorov T., *Théories du symbole*, Seuil, 1977.
- Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, Le Club français du Livre, 1960.
- Voragine J. de, *La légende dorée*, Garnier-Flammarion, 2 vol., 1967.
- Weil E., *Philosophie morale*, Vrin, 1981.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, suivi de *Investigations philosophiques*, trad. P. Klossowski, Gallimard, 1961.
- Wunenburger J.-J., *Le sacré*, PUF, « Que sais-je ? », n° 1912, 1990.

Index rerum

- Achèvement, 145, 165, 166.
Admiration, 7, 50, 59, 60, 61, 66, 94, 157, 194, 215.
Adulte, 4, 6, 74, 95, 127, 129, 133, 139, 140-171.
Alexie, 26.
Allégorie, 16, 17, 62, 128, 129, 199, 200.
Apprendre, 1, 7, 8, 9, 14, 18, 21, 24, 32, 52, 60, 138, 177, 178, 184.
Attention, 25, 27.
Autonomie, 99, 103, 105, 106, 108, 119, 137.

Bande, 53, 116-118.

Catharsis, 65.
Changement, 17, 18, 173.
Chrétien, 200, 202, 204, 227, 228, 231.
Cohérence, 141, 169.
Commémoration, 92.
Communication, 20, 21, 89, 91, 92, 93, 197, 204, 211.
Comprendre, 32, 33, 45, 46, 47, 57, 58, 79, 125, 177, 179, 184, 207, 221, 229, 232.
Conformisme, 73, 94, 103, 150, 178, 197.
Contrainte, 32, 55, 102, 114, 126, 157.
Coopération, 87, 92, 114, 116, 117, 126.
Courage, 48, 57, 70, 76, 142, 145.
Cours, 19-24.
Culture, 14, 15, 16, 17, 25, 61, 68, 70, 72, 73, 74, 76, 92, 152, 172, 174, 183-185, 191, 203, 228, 232.

Désir et besoin, 29, 30, 37-39.
Déterminisme, 81-84.
Discipline, 102, 104, 120, 121, 184.
Droits de l'homme, 36, 40, 42, 53, 75, 76, 91, 125.

Ecole, 7, 9, 10, 16, 19, 60-65, 105, 106, 116, 117, 121, 123, 163, 176, 179, 180, 230, 231.
Ecriture, 15, 232.
Education, 3, 6, 7, 8, 9, 31, 33, 52, 53, 55, 63, 85, 88, 89, 93, 99, 100, 104-106, 110-137, 162, 170, 171, 205, 207, 210, 217-219, 221-234.
Education nouvelle, 9, 153.
Efficacité, 45, 46, 213, 232, 233.
Effort, 50, 53, 54, 83, 203.
Egalité, 91-93.
Egoïsme, 51, 52, 88, 108.
Eloquence, 20.
Emancipation, 144, 156, 157.
Enfant, 46, 62-65, 74, 84, 104, 105, 113, 114, 117, 118, 120, 122, 123, 127, 148, 154, 200, 201, 202, 226.
Ennui, 1, 2, 122, 234.
Enseignement, 13, 18, 21, 22, 23, 35, 57, 126, 152, 182, 230, 231.
Epanouissement, 71.
Equilibre, 141-145.
Erreur, 36, 37, 175.

Esthétique, 6, 34, 35, 45, 49, 50, 58, 59, 61, 80.
 Etude, 24, 107, 111, 127, 152, 176, 213.
 Expiation, 43, 44, 121-123, 130, 131.

Fable, 62-65, 213.
 Famille, 34, 88, 105, 109.

Hiérarchie des valeurs, 41.
 Honneur, 213-217.
 Humanité, 89-94, 109, 110, 151.

Infantilisme, 158, 169-170.
 Infirmité, 83-84.
 Information, 21, 185, 202.
 Informatique, 239.
 Initiation, 8, 138.
 Innocence, 4.
 Intellectuelles (valeurs), 34, 45, 56, 58, 79-80.
 Intérêt, 39, 51-53.

Jeun 112-113, 115-117, 120, 121, 127.
 Jeunesse, 167, 170, 218.
 Jouissance, 70-71.
 Jugement, 1-4, 81, 111-115, 120, 143, 148-153, 173-187.
 Juifs, 67, 78, 85, 87-88, 96, 104, 237.
 Justice, 33-36, 38, 42, 69-70, 86-87, 150, 199, 209, 229-231.

Laïcité, 55, 236.
 Lecture, 13-15, 17-27, 207.
 Liberté, 18, 75, 81-86, 95, 174, 204.

Maître, 20-23, 34, 104-105, 116, 119-124, 132, 134-137, 181.
 Majorité, 144-146.
 Mal, 36, 41, 121-122, 151, 196, 198, 201, 209.
 Maturité, 140-147, 158.
 Mémoire, 13-17, 183.
 Mensonge, 36, 41, 86, 113-115.
 Moderne, 50, 76, 102-103, 203, 208, 213, 221.
 Morale, 6, 39-40, 47-49, 51-69, 78-96, 99-147, 150-153, 161.
 Musulmans, 75.

Nation, 5, 37, 40, 53, 71, 87-88, 92, 110, 111, 223.
 Normal, 103, 143.

Objectifs, 29, 35, 88, 102, 128, 173, 179, 203, 208.
 Obéissance, 4, 56, 103, 115, 150.
 Orale (culture), 14-21.

Paresse, 82-83, 86, 145.
 Passion, 38, 50, 177-181, 196, 214.
 Pathologique, 34, 44, 103.
 Pédagogie, 37, 38, 104-105, 115, 118, 128-129, 136.
 Père, 34, 119, 120, 142, 154, 156-160, 162, 163.
 Perversions, 5, 154-156.
 Politesse, 86, 210-213.
 Proverbe, 16-18, 216, 218.

QCM, 203.

Racisme, 87, 169.
 Réalité et valeur, 3-4, 29, 33, 139-169, 195, 197, 213, 234.
 Règle d'or, 86, 108.
 Relativisme, 68, 77, 150.
 Religion, 73, 75, 76, 101, 109, 157-159, 181, 205, 221, 226, 227.
 Rencontre, 78, 85-86, 90.
 Réussite et échec, 8-9, 148.

Sacré, 40, 91, 92, 101, 106, 111, 115, 119, 123-126, 202-203, 221-239.
 Sacrifice, 29, 33, 38-40, 43-58, 71, 161, 162, 115, 221-222, 225-235, 239, 240.
 Sacrilège, 125, 225-226, 235.
 Sagesse, 16-18, 148, 170, 175.
 Sanctions, 121-124.
 Savoirs, 6, 13, 78, 90, 181, 183-185.
 Science, 5, 47, 56, 66, 74, 76, 90, 103, 106-108, 119, 124, 146, 147, 158-159, 178, 180-184.
 Science de l'éducation, 22, 208.
 Sentiment, 1-3, 125, 199-200, 203, 204, 223, 224.
 Sérieux, 61, 164-165, 169, 170.
 Sexualité, 73, 127, 154-156, 236.

Sincérité, 230.

Société, 69-70, 89, 92, 102-103, 105, 108-110, 116, 119, 122, 146, 157, 233, 236.

Solidarité, 7, 53, 88, 92-93, 116.

Surmoi, 49, 160-161.

Symboles, 34, 66, 133, 156, 191-233.

Technique, 202, 203, 208, 222, 238-239.

Tolérance, 74-76.

Traduction, 185-186.

Transposition didactique (TD), 180-181, 237.

Travail, 96, 150.

Utilitarisme, 51-53, 151.

Valeurs, 1, 2, 4-10, 13-15, 27, 29, 33-120, 143, 161, 162, 165, 182, 201, 204, 221, 238, 240.

Valeurs concrètes, 33-35.

Vérité, 36, 37, 39-40, 65-66, 77, 136, 144, 211.

Vertus, 57, 70, 142-144, 213.

Vieillesse, 16, 17, 74, 140-142.

Violence, 87, 125, 133, 211-212, 225-226, 234-235.

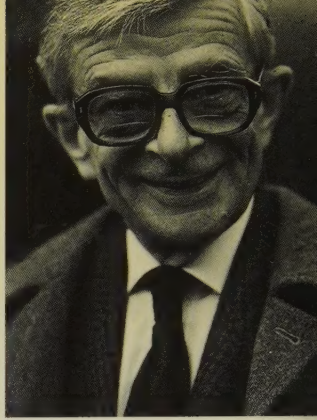
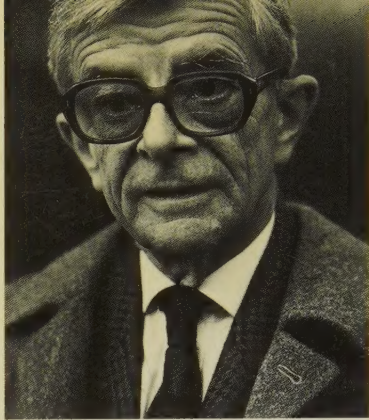
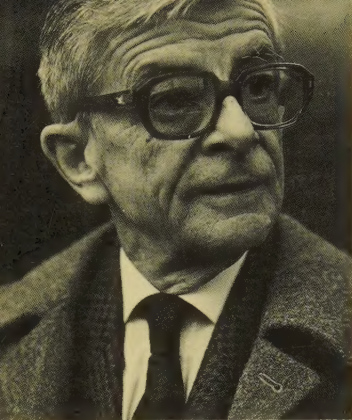
Volonté, 46-49, 54, 55, 58, 103, 105, 211, 212.

Imprimé en France
Imprimerie des Presses Universitaires de France
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme
Septembre 1992 — N° 38 381



Collection
Premier
Cycle

- Marie-Claire BANCQUART, Pierre CAHNÉ — Littérature française du XX^e siècle
Olivier DUHAMEL — Le pouvoir politique en France. Droit constitutionnel, I
François ETNER — Microéconomie
Dominique FOLSCHEID, Jean-Jacques WUNENBURGER — Méthodologie philosophique
Jean-Michel de FORGES — Droit administratif
Edmond JOUVE — Relations internationales
Viviane de LANDSHEERE — L'éducation et la formation. Science et pratique
François LAROQUE, Alain MORVAN, André TOPIA — Anthologie de la littérature anglaise
Marcel LE GLAY, Jean-Louis VOISIN, Yann LE BOHEC — Histoire romaine
Chantal MILLON-DELSOL — Les idées politiques au XX^e siècle
Françoise PAROT, Marc RICHELLE — Introduction à la psychologie. Histoire et méthode
Pierre PECH, Hervé REGNAULD — Géographie physique
Olivier REBOUL — Introduction à la rhétorique
Olivier REBOUL — Les valeurs de l'éducation
Dominique ROUX, Daniel SOULIÉ — Gestion
Daniel ROYOT, Jean BÉRANGER, Yves CARLET, Kermit VANDERBILT — Anthologie de la littérature américaine
Pascal SALIN — Macroéconomie
Dominique TURPIN — Droit constitutionnel
Michel ZINK — Littérature française du Moyen Âge
Charles ZORGBIBE — Chronologie des relations internationales depuis 1945
Roger ZUBER, Emmanuel BURY, Denis LOPEZ, Liliane PICCIOLA — Littérature française du XVII^e siècle



Apprendre, c'est d'abord *élever* et s'élever puisque, en français, apprendre a toujours le sens passif (s'instruire) et actif (instruire).

Apprendre, c'est ensuite *enseigner* : il s'agit d'une éducation, intentionnelle, méthodique, programmée.

Apprendre, c'est aussi *former*. Ce verbe correspond avant tout à l'apprentissage d'un métier.

Apprendre, c'est enfin échanger, imiter, s'initier, apprendre à être.

Tels sont les enjeux de cette réflexion sur les valeurs de l'éducation conçue comme apprentissage de l'humanité.



Collection
Premier
Cycle

98 FF 22408775 / 9 / 92

270 K UNUU
\$3185\$2708

